

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 11 no. 1 ene-jun 2013)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2013	Fecha
	Colección
Educación; Ciudadanía; Juventud; Infancia; Violencia; Política; Cultura; Género; América Latina; Colombia;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130717011954/RevistaLatinoamericanaVol.11N.1.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar

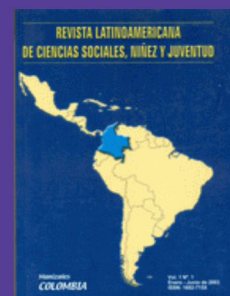
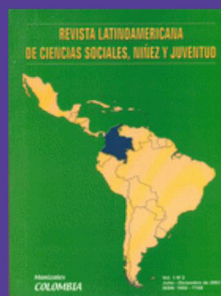
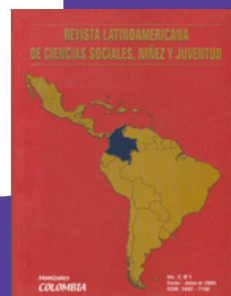
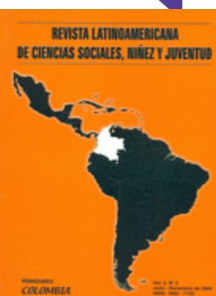
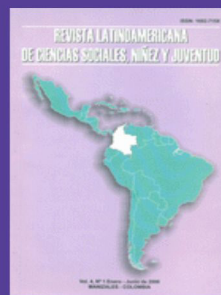
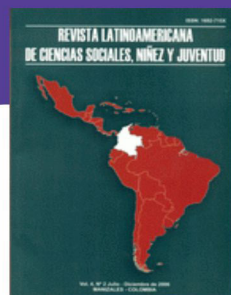
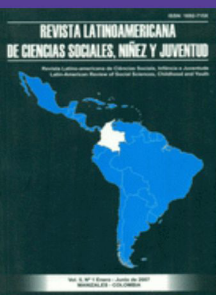
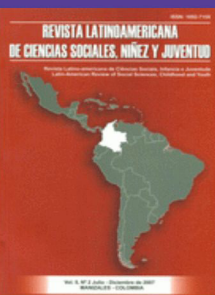
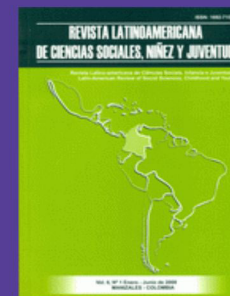
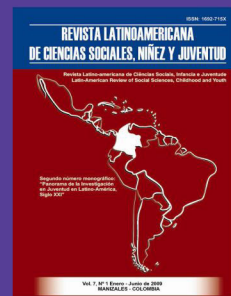
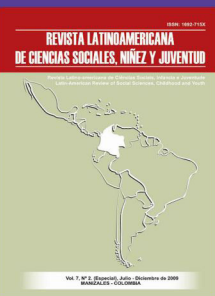
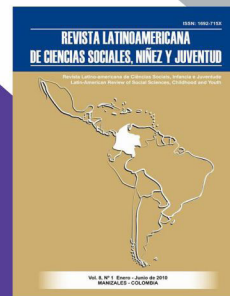
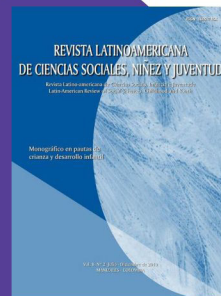
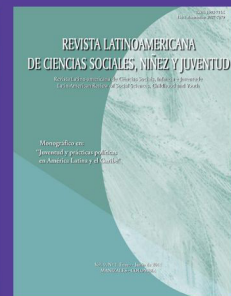
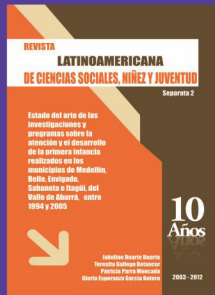


Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth
Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude
Vol. 11, Nº 1 Enero - Junio de 2013 / MANIZALES - COLOMBIA



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 11, Nº 1, enero - junio de 2013

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 11, Nº 1, enero - junio de 2013

ISSN 1692-715X
ISSN electrónico 2027-7679

Director Emérito
O Diretor Emérito
Director Emeritus **CARLOS EDUARDO VASCO U.**
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Director-Editor
Diretor-Editor
Director-Editor **HÉCTOR FABIO OSPINA S.**
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Editoras Asociadas
Editores Associados
Associated Editors **Sônia Maria da Silva Araújo**
Universidade Federal do Pará, Brasil
Liliana Del Valle
Institución Educativa Villa Flora, Medellín, Colombia
Marta Cardona
Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia

Editora Emérita
Editora Emérita
Editor Emeritus **ELOÍSA VASCO M. (In memoriam)**
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Comité Editorial
Comitê Editorial
Editorial Committee **Nora Cebotarev (In memoriam)**
Graciela Tonon
Universidad Nacional de Lomas de Zamora,
Argentina

Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
Sônia Maria da Silva Araújo
Universidad Federal de Pará, Brasil
Janssen Felipe da Silva
Universidad Federal de Pernambuco, Brasil
Rocío Rueda Ortiz
Universidad Central, Colombia
André-Noël Roth
Universidad Nacional, Colombia
Guillermo Orozco
Universidad de Guadalajara, México

Comité Científico
Comitê Científico
Scientific Committee

José Luis Grosso
Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Alejandro Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Guillermo Hoyos (In memoriam)
Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia
Jairo Osorno
*Academy of Breast Feeding Medicine,
 Health Advisory Council WABA y LLL Internacional,
 Colombia*
José Amar
Universidad del Norte, Colombia.
Martha Cecilia Herrera
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Carlos González Quitián
Universidad Nacional de Colombia
Carles Feixa
Universitat de Lleida, España.
Araceli de Tezanos
Consultora Independiente, Francia.
Ernesto Rodríguez
Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay
Fernanda Saforcada
*Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso,
 Argentina*

Lectores pares de este número

**Os leitores pares
 do presente número**

Peer readers of this issue

María Valeria Pérez Chaca
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
Alicia Itatí Palermo
Clacso, Argentina
Valeria Llobet
Universidad de San Martín, Argentina
Daniel Calbino Pinheiro
Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
Bruno Alves Ramos
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Juanita Lleras
Asociación Alianza Educativa, Colombia

Humberto Cubides
Iesco, Colombia

Silvio Ricardo Timarán
Universidad de Nariño, Colombia

Karolina González Guerrero
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Ángela María Quintero
Universidad de Antioquia, Colombia

Mauricio Bocanument
Universidad de Medellín, Colombia

Carlos Noguera
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Juan Carlos González
Fundación Universitaria Juan N Corpas, Colombia

Viriam Leiva Díaz
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Macarena Areco
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Christian Díaz
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Luis Llanos
Capacitaciones Tarapacá, Chile

Miguel Bustamante Ubilla
Universidad de Talca, Chile

Marcela Viveros
Ministerio de Justicia, Chile

Beatriz Sabina Romeu
Hospital Pediátrico de la Provincia de Cienfuegos, Cuba

Alfonso Infante Moro
Universidad de Huelva, España

Pedro Gil Madrona
Universidad de Castilla La Mancha, España

Luis Enrique Echarte
Universidad de Navarra, España

Juan Carlos Martín
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Luca Queirolo Palmas
Università di Genova, Italia

Fortino Vela
Universidad Autónoma Metropolitana, México

María Soledad Ramírez
Universidad TecVirtual del Sistem, México

Gabriela María Farías
Escuela de Negocios, Humanidades y Ciencias Sociales, México

Rafael Martínez
Universidad de la Sierra Sur, México

Blanca Aurelia Valenzuela

Universidad de Sonora, México

Silvia Ortiz

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Emma Zapata Martelo

Colegio de Postgraduados, México

Nicté Soledad Castañeda

Universidad de Guadalajara, México

Eva Rodríguez

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, México

José Ángel Vera

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

José Luis Montecillo

Universidad Autónoma del Estado de México

Hugo García

Universidad Autónoma del Carmen, México

Hilda Susana Cremonini

*Instituto Militar Universitario de Tecnología de la Guardia
Nacional, Escuela de Guardias, Venezuela*

Asesor Editorial

Dr. Wilson López

Profesor-investigador Facultad de Psicología

Editor Universitas Psychologica

Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Corrector de Estilo

Julio Roberto Arenas Concha

Traducción al inglés

Ms. Kate Waterworth

University of Otago, New Zealand

Traducción al portugués

Dra. Isabel Orofino

*Escola Superior de Propaganda y Marketing, Sao Paulo,
Brasil*

Asistente Editorial

José Martín Rodas Valencia

*Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-
Universidad de Manizales*

Coordinación de sistemas

Especialista en redes Sonia Patricia Nieto

*Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-
Universidad de Manizales*

Administrador OJS

Tecnólogo en sistemas José Duván López Buitrago

*Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,
Cinde-Universidad de Manizales*

Diseño libro y carátula

Martha Liliana Giraldo Gallego

*Molano Londoño e Hijos Ltda.
Editorial Zapata*

Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Preprensa e impresión	Molano Londoño e Hijos Ltda. <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Periodicidad	Semestral
Tamaño	21,5 cms. x 28 cms.
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 11 (2013): \$50.000 Suscripción en Colombia (dos números): \$100.000 Exterior (incluye transferencia bancaria): US \$ 110
Canjes y suscripciones	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales Cra. 59 N° 22-24. Barrio Los Rosales Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000 Manizales. Colombia. Suramérica Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.org.co http://www.cinde.org.co http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran texto completo en la web.



GUILLERMO HOYOS

Autobiografía de un intelectual

Por Marieta Quintero

El pasado 11 de Noviembre del 2011, un colectivo de veinticinco universidades e instituciones sociales, políticas y comunitarias del país, se reunieron en Bogotá para realizar el evento “*Pensar en público. Homenaje al pensamiento del maestro Guillermo Hoyos Vásquez*”, cuyo propósito fundamental fue hacer un reconocimiento, de parte de toda la comunidad académica, a los aportes realizados por este intelectual a la formación ética, política y ciudadana en nuestro país.

En el marco de este evento, el comité organizador realizó una entrevista al profesor Guillermo Hoyos, en la que nos relata algunos hechos que marcaron su infancia, formación académica, producción intelectual y trayectoria profesional. Queremos compartir con ustedes este material inédito, con el objeto de socializar y promover, en toda la comunidad académica, sus reflexiones acerca de la importancia que tiene el diálogo deliberativo y democrático para la consolidación del proyecto democrático en Colombia e Iberoamérica. Esta narración es tan sólo una muestra de lo que significa “pensar en público”...

Entrevistador (E): ¿Quién es Guillermo Hoyos Vásquez?

Guillermo Hoyos Vásquez (G. H. V.): *Nací en Medellín, de padres muy tradicionalistas, muy buenas gentes. ¿Quién no va a decir que sus padres no son buenas gentes? De una familia de cinco hombres y una mujer, de los cuales cuatro entraron a la Compañía de Jesús a edad temprana, fundamentalmente. Luego quedamos tres, y, así, parte de mi vida discurre, más o menos hasta los cuarenta y tres años, dentro de la Compañía de Jesús, con la vocación importante de la enseñanza de la filosofía. Esto ameritó que la Compañía de Jesús me mandara a hacer teología en Alemania. Allí estuve durante cuatro años, estudiando en la ciudad de Frankfurt,*

particularmente, en el teologado de los jesuitas. De este periodo, quiero destacar a mi profesor de teología moral, de quien yo diría, hoy en día, que lo que nos enseñó fue Kant, para beneficio tanto de los jesuitas como mío, naturalmente.

En esa época de estudios en Frankfurt, aproveché, tal como saben quienes conocen mi trayectoria filosófica, algunos momentos en los que dejaba las clases de teología o dejaba el seminario, si se quiere, para tener otros espacios académicos, en los que tuve la oportunidad de conocer a los padres de la teoría crítica: tanto a Horkheimer como a Adorno, como también al joven Habermas. Estamos hablando del año 63 al año 67.

Otra etapa importante fue el año 68, año en el que me encontraba en Colonia, una universidad relativamente conservadora, pero en la que se escuchó de mayo del 68; movimiento que tuvo su influjo en nosotros. Así, nosotros, los filósofos, los estudiantes de filosofía, le comunicamos al profesor Langrebe, que era, no el decano, pero en ese momento, lo que se utilizaba en una facultad de filosofía en lugar del decano era el coordinador de filosofía, que íbamos a hacer huelga, que nos declarábamos en paro, en señal de solidaridad con los estudiantes y los colegas tanto de París como de Frankfurt. Y efectivamente lo hicimos; hecho que consistió en lo más simpático del mundo: no ir a clases durante el día, y, por las noches, nos la pasábamos leyendo a Habermas, tal cual. Durante esa época, precisamente, conocí a Habermas. Comenzamos leyendo "Conocimiento e interés", el artículo que, posteriormente, cuando regresé a Colombia, es lo primero que traduje del alemán al español. Al respecto quiero contar una anécdota un poco festiva, podríamos decir: un día se nos ocurrió marchar por la tarde en la huelga de mayo del 68 y, naturalmente, el sitio donde queríamos llegar era el consulado norteamericano en Colonia. Allí llegamos y la policía nos cuidó todo el tiempo. Éramos, yo no digo que ancianos, pero, de todas maneras, el estudiante de filosofía en Alemania es un estudiante ya maduro, por así decirlo.

En septiembre del año que regresé al país, asesinaron a Allende y la situación política era sumamente retadora, sumamente interesante, para la que tengo que decir no estaba nada preparado. La única preparación que yo traía era haber estudiado en una universidad pública durante seis años, haberme tocado el complicado movimiento de Mayo del 68, y, en parte, todo lo que tuvo que ver con el terrorismo alemán que fue una época muy complicada...

E: ¿Quién es Guillermo Hoyos: El maestro?

G. H. V.: Yo nunca he creído que a uno lo puedan hacer pedagogo a punta de clases. Uno nace, creo yo. Esto es asunto un poco de "Capabilities", a lo Martha Nussbaum. Así, uno nace educador. A mí, a los veinte años, en alguna crisis que hubo de profesores de humanidades clásicas, me dijeron: "Durante un año a usted le toca este año enseñar". Y yo era bueno en eso. Y bueno, fui profesor de Demóstenes, de Cicerón, de Horacio, de los griegos y los latinos, pero no simplemente aprendiendo gramática, sino leyendo obras en serio; leyendo a Virgilio y todo esto.

E: ¿Y su preocupación por la educación?

G. H. V.: La preocupación por la educación sí es tardía... Es en los últimos años donde yo me doy cuenta que también puedo decir algo de educación y no sólo ser un educador. Yo creo pasablemente sensato, igual que todos los que están aquí porque quieren agradecerme, lo que yo les haya podido enseñar. Yo tengo que agradecer en este momento todo lo que aprendí de mis alumnos, porque esto es una cosa dialógica, es algo muy habermasiano, donde el uno aprende del otro y el otro del uno.

Yo creo que **la educación no es otra cosa que comunicación**. Educación es comunicación y, por lo tanto, la teoría de la acción comunicativa está ahí. Yo no voy a decir que haya inventado un sistema discursivo dialógico de la educación.

E: ¿Cuál es su perspectiva acerca de la filosofía latinoamericana como uso ético de la razón práctica?

El reto nuestro, por lo menos mío y de otros, por supuesto, es el hombre. No necesitamos dejar el pensamiento occidental para ir buscando la transformación social. Posteriormente, después de muchos años, cuando yo me enfrenté con el asunto, descubrí que filosofía latinoamericana significa uso ético de la razón práctica, es decir, que la filosofía latinoamericana tiene, en primer lugar, un sentido fundamental: hacemos filosofía y ciencias sociales muy cercanas. En segundo lugar, no es que despreciemos la filosofía de la ciencia o la filosofía analítica, de ninguna manera, pero pensamos que el matiz, el enfoque, la perspectiva fundamental de nosotros, los latinoamericanos, ha sido siempre la cosa política. Debido a las injusticias y las desigualdades, la filosofía latinoamericana no es otra cosa que tomar, como punto de partida, los desarrollos sociales, las luchas sociales, entender la justicia como equidad. De esta manera uno casi que dice: ¡Muy bien filosofía de la ciencia, fantástico! ¡Filosofía analítica, fantástico! Pero, ¡nosotros hacemos filosofía política!

E: ¿Y acerca de la interdisciplinariedad?

G. H. V.: Hoy en día parece que la interdisciplinariedad es una especie de piedra filosófica, una cosa sumamente complicada... Eso hay que definirlo, hay que dedicarle estudios. Yo a veces digo: -Perdóneme, pero eso no es el vellocino de oro-. La interdisciplinariedad no es otra cosa que el diálogo de saberes, y, ese diálogo está en la teoría de la acción comunicativa. Yo no digo que sea la única, seguramente hay otras...

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Vol. 11, N° 1, enero - junio de 2013

Contenido

Editorial	17
<i>Lorena Valderrama</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	

Primera Sección: Teoría y Metateoría	35
---	-----------

Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes.	37
Revisión de estudios psicogenéticos	
<i>Leonardo Yovany Álvarez-Ramírez & Jorge Chacón-Afanador, Colombia</i>	

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	49
--	-----------

**ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA**

Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas:	63
Una revisión analítica	
<i>María Cristina García-Vesga & Elsy Domínguez-de la Ossa, Colombia</i>	

Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes <i>Julio César Verdugo-Lucero, Bárbara Gabriela Ponce de León-Pagaza, Rosa Esthela Guardado-Llamas, Rosa Martha Meda-Lara, J. Isaac Uribe-Alvarado & Jorge Guzmán-Muñiz, México</i>	79
Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar <i>Emilse Durán-Aponte & Lydia Pujol, Venezuela</i>	93
Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos <i>Luis Araya-Castillo & Margarita Pedreros-Gajardo, Chile</i>	109
Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno <i>Lorena B. Valderrama, Chile</i>	123
La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal <i>Luz del Sol Vesga-Parra & Deibar René Hurtado-Herrera, Colombia</i>	137
Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana <i>Luca Giliberti, España</i>	151
Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México <i>Gabriela Zamora-Carmona, México</i>	163
Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas <i>María Luz Roa, Argentina</i>	171
La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México <i>Arcelia Salome López-Cabello, México</i>	185
Arqueología y educación—programa “Arqueología y Comunidades” para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil <i>Marcelo Fagundes, Brasil</i>	199
Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia <i>Beatriz Elena Zapata-Ospina & José Hernán Restrepo-Mesa, Colombia</i>	217
Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España <i>Rosalina Alcalde-Campos, España</i>	229
Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional <i>Sandra Pulido, Juliana Castro-Osorio, Marlyn Peña & Diana Paola Ariza-Ramírez, Colombia</i>	245

La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP <i>Ingrit Gutiérrez-Vega & Alejandro Acosta-Ayerbe, Colombia</i>	261
“Ellos” y “Nosotros”: La (des)confianza de los jóvenes en Chile <i>Jorge Baeza-Correa, Chile</i>	273
Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010 <i>Ángel Mauricio Reyes-Terrón & Moisés Elizarrarás-Hernández, México</i>	287
Tercera Sección (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	305
Índice acumulativo por autores	307
Índice temático	316
Década por una educación para la sostenibilidad. Boletín N° 85 <i>Organización de Estados Iberoamericanos</i>	330
2013. ¿Y ahora qué? Una nube de compromisos	330
La Universidad de Cádiz asesora a las autoridades hondureñas sobre la erosión en sus costas	331
Jorge M. Lobo: “Las decisiones ambientales suelen tomarse al margen de la comunidad científica”	333
Convención del Clima COP 18 Objetivo: Frenar urgentemente el cambio climático	337
Tecnociencia para la sostenibilidad	338
Cuarta Sección (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	347
Estrella Ryan y Soledad de Lemus Martín (coords.) (2010.) Coeducación: Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas. Granada: Universidad de Granada, 282 pp. <i>Por Fanny T. Añaños-Bedriñana</i>	349

Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Marieta Quintero, María Teresa Luna, María Camila Ospina-Alvarado & Jhoana A. Patiño (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde.	352
Prólogo I <i>Por Luis Tapia</i>	352
Prólogo II Sobre ouvir a voz da criança sobre um mundo de Paz <i>Por Maria Isabel Orofino</i>	354
Sara Victoria Alvarado, Silvia Borelli & Pablo A. Vommaro (editores) (2012). Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. Buenos Aires: Clacso, Homo Sapiens. <i>Por Sara Victoria Alvarado, Silvia Borelli y Pablo Vommaro</i>	355
Jaime Alberto Restrepo Soto & Carlos Valerio Echavarría Grajales (2012). Ideales regulativos del ejercicio ciudadano en jóvenes manizaleños: una aproximación comprensiva a los horizontes morales, éticos y políticos del ejercicio ciudadano de jóvenes vinculados a clubes juveniles comunitarios. Manizales: Universidad de Manizales. <i>Por Jaime Alberto Restrepo-Soto</i>	359

Table of Contents

Foreword	23
<i>Lorena Valderrama</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	35
Mental representations about law in children and adolescents. A epigenetic studies review	37
<i>Leonardo Yovany Álvarez-Ramírez & Jorge Chacón-Afanador, Colombia</i>	
Second Section: Studies and Reseach Reports	49
THIS ARTICLE HAS BEEN SUSPENDED FROM THE REVIEW FOR AUTHORING CONFLICT	
The theoretical development of resilience and its application in adverse situations: An analytical review	63
<i>María Cristina García-Vesga & Elsy Domínguez-de la Ossa, Colombia</i>	
Stress coping styles and subjective well-being assessment in adolescents and young adults	79
<i>Julio César Verdugo-Lucero, Bárbara Gabriela Ponce de León-Pagaza, Rosa Esthela Guardado-Llamas, Rosa Martha Meda-Lara, J. Isaac Uribe-Alvarado & Jorge Guzmán-Muñiz, México</i>	
Time management in young people starting academic studies at the Simón Bolívar University	93
<i>Emilse Durán-Aponte & Lydia Pujol, Venezuela</i>	
Cellphone usage among poor Chilean teenagers	109
<i>Luis Araya-Castillo & Margarita Pedreros-Gajardo, Chile</i>	

Youth, Citizenship and Information and Communication Technologies. The Chilean student movement <i>Lorena B. Valderrama, Chile</i>	123
The digital divide: social representations of teachers in a marginal school <i>Luz del Sol Vesga-Parra & Deibar René Hurtado-Herrera, Colombia</i>	137
Educational system, youth and social inequalities: a study in Dominican schools <i>Luca Giliberti, España</i>	151
The clinical services available to children and young people with mental illnesses in México <i>Gabriela Zamora-Carmona, México</i>	163
Suffering in the Yerbal... Processes of self-construction amongst young people from harvest-gathering families <i>María Luz Roa, Argentina</i>	171
Punk Music as a formative identity space among Mexican young people <i>Arcelia Salomé López-Cabello, México</i>	185
Archaeology and education—"Archaeology and communities" project to children and teenagers at Jequitinhonha Valley, Minas Gerais State, Brazil <i>Marcelo Fagundes, Brasil</i>	199
Relevant learning for children and girls in early childhood <i>Beatriz Elena Zapata-Ospina & José Hernán Restrepo-Mesa, Colombia</i>	217
Chilhood, one parent families and Latinamerican immigration in Barcelona, Spain <i>Rosalina Alcalde-Campos, España</i>	229
Patterns, beliefs and parenting practices related with punishment and the generational transmission <i>Sandra Pulido, Juliana Castro-Osorio, Marlyn Peña & Diana Paola Ariza-Ramírez, Colombia</i>	245
Violence against the child: A local approach to a global problem through participatory action research <i>Ingrit Gutiérrez-Vega & Alejandro Acosta-Ayerbe, Colombia</i>	261
"They" and "We": Chilean youngsters' (mis)trust <i>Jorge Baeza-Correa, Chile</i>	273
Youngsters from the State of Mexico: socialdemographics and employment 2010 <i>Ángel Mauricio Reyes-Terrón & Moisés Elizarrarás-Hernández, México</i>	287

Conteúdo

Editorial	29
<i>Lorena Valderrama</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
Primeira Seção: Teoria y Metateoría	35
Representações mentais sobre a lei na infância e na adolescência.	37
Uma revisão de estudos psicogenética	
<i>Leonardo Yovany Álvarez-Ramírez & Jorge Chacón-Afanador, Colombia</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	49
ESTE ARTIGO FOI SUSPENSO NA REVISTA PELO CONFLITO DE AUTORIA	
Desenvolvimento teórico da resiliência e sua aplicação em situações adversas: uma revisão analítica	63
<i>María Cristina García-Vesga & Elsy Domínguez-de la Ossa, Colombia</i>	
Estilo do enfrentamento o estresse e bem-estar subjetivo em os adolescentes é jovens	79
<i>Julio César Verdugo-Lucero, Bárbara Gabriela Ponce de León-Pagaza, Rosa Esthela Guardado-Llamas, Rosa Martha Meda-Lara, J. Isaac Uribe-Alvarado & Jorge Guzmán-Muñiz, México</i>	
A gestão do tempo acadêmicos em jovens que começar os estudos no Universidade Simón Bolívar	93
<i>Emilse Durán-Aponte & Lydia Pujol, Venezuela</i>	
Usos de celular por jovens chilenos de baixa renda	109
<i>Luis Araya-Castillo & Margarita Pedreros-Gajardo, Chile</i>	

Juventude, Cidadania e Tecnologias de Informação e Comunicação. O movimento estudantil chileno <i>Lorena B. Valderrama, Chile</i>	123
A brecha digital: representações sociais de docentes em uma escola marginal <i>Luz del Sol Vesga-Parra & Deibar René Hurtado-Herrera, Colombia</i>	137
Sistema educativo, jovens e desigualdades sociais: um estudo sobre a escola dominicana <i>Luca Giliberti, España</i>	151
Serviços clínicos disponíveis para crianças e jovens com perturbações mentais no México <i>Gabriela Zamora-Carmona, México</i>	163
Sofrendo com o erbal... Os processos de <i>self</i> em jovens de famílias tarefeiras de erva mate <i>María Luz Roa, Argentina</i>	171
A música punk como um espaço identitário e de formação em jovens mexicanos <i>Arcelia Salomé López-Cabello, México</i>	185
Arqueologia e educação—programa “Arqueologia e comunidades” para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil <i>Marcelo Fagundes, Brasil</i>	199
Aprendizagens relevantes para os meninos e as meninas na primeira infância <i>Beatriz Elena Zapata-Ospina & José Hernán Restrepo-Mesa, Colombia</i>	217
Infância, famílias monoparentais e imigração latino-americana em Barcelona, Espanha <i>Rosalina Alcalde-Campos, España</i>	229
Padrões, crenças e práticas parentais relacionadas à punição e transmissão geracional <i>Sandra Pulido, Juliana Castro-Osorio, Marlyn Peña & Diana Paola Ariza-Ramírez, Colombia</i>	245
A violência contra as crianças: um problema global de enfoque local, através de pesquisa-ação participativa <i>Ingrit Gutiérrez-Vega & Alejandro Acosta-Ayerbe, Colombia</i>	261
“Eles” e “Nós”: a (des)confiança dos jovens no Chile <i>Jorge Baeza-Correa, Chile</i>	273
Os jovens, homens e mulheres no Estado do México: características sociodemográficas e emprego 2010 <i>Ángel Mauricio Reyes-Terrón & Moisés Elizarrarás-Hernández, México</i>	287

EDITORIAL

Presentación del Volumen 11 N° 1 de enero-junio de 2013.

Este número de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud presenta investigaciones empíricas-cualitativas y metateóricas que, enfocadas desde diversas áreas, buscan aportar en el desarrollo de conocimiento acerca de las problemáticas latinoamericanas actuales en torno a los grupos etarios de niños, niñas y jóvenes.

Tres trabajos de corte metateórico permiten abordar marcos de pensamiento relacionados con elementos sociales y psicológicos. Uno de ellos centrado en la revisión de fuentes documentales acerca de la perspectiva epigenética en relación con la representación mental de la ley en infantes y adolescentes, alertando sobre la relación de dependencia entre estas representaciones y aquellas relativas a la comunidad, el Estado y la nación, por ejemplo; y de cómo las representaciones van cambiando con la edad de los individuos. En relación con la noción de edad, un trabajo enfocado desde la perspectiva nominalista, cuestiona los fundamentos de aproximaciones funcionalistas, que de acuerdo a los autores, subestiman variables como la estructura social o los elementos particulares del entorno que rodea a los sujetos, estableciendo una preponderancia de la edad como factor delimitador en la definición de juventud. Un tercer trabajo, guarda relación con una búsqueda por desarrollar el concepto de resiliencia y los elementos ambientales que confluyen para la definición del mismo. A partir del estudio de programas desarrollados en países sudamericanos, dicho trabajo intenta caracterizar los elementos comunes considerados en programas orientados a fomentar el desarrollo de capacidades para afrontar situaciones adversas en niños y niñas.

Un fenómeno interesante, guarda relación con la capacidad de jóvenes para dotarse a sí mismos de herramientas que les permitan afrontar los desafíos que les imponen. En ese sentido, uno de los trabajos que se incluyen en este volumen, trata sobre el nivel de bienestar subjetivo y los estilos de afrontamiento al estrés en adolescentes y jóvenes, revelando que los adolescentes de Colima, México, parecen afrontar sus condiciones sociales a partir de la aceptación de la responsabilidad, además de mantener un promedio elevado de bienestar subjetivo en comparación con el segmento joven. Otro de los estudios presentados en esta edición busca describir el perfil de manejo del tiempo que los estudiantes universitarios desarrollan, a partir de la aplicación de cuestionarios a estudiantes de los primeros años de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela. Así, las autoras revelan altos puntajes en variables que permiten observar conductas coherentes con el grado de madurez y desarrollo necesario para afrontar los retos académicos del ingreso a la universidad.

Las relaciones entre jóvenes y tecnologías también son abordadas en esta edición. De esta forma, uno de los trabajos estudia los factores socioculturales relacionados con la adquisición y uso de equipos de telefonía móvil por parte de jóvenes de estratos socioeconómicos bajos. En tanto, otro trabajo analiza la adopción y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como parte de procesos de protesta de adolescentes chilenos durante las movilizaciones educacionales del año 2006. Finalmente, un tercer estudio analiza la brecha digital en docentes y estudiantes de escuelas públicas colombianas y cómo esta se reproduce en la escuela con expresiones de desigualdad y exclusión social.

La desigualdad también es analizada en otro trabajo desde la óptica del sistema educativo como reflejo de una sociedad altamente segregada y de cómo dicha segregación obstaculiza el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes dominicanos y de la sociedad en su conjunto. También lo es el caso del trabajo que explora los servicios de salud especializados en salud mental disponibles para niños y jóvenes en México y las dificultades existentes para el acceso a dichos tratamientos.

Otro aspecto referido en el presente número, tiene que ver con aquellas investigaciones referidas a diversos aspectos en torno a la juventud y la adolescencia. Algunos de estos artículos están referidos a las estrategias identitarias que los jóvenes latinoamericanos, sobre todo aquellos enfrentados a problemáticas ligadas a la pobreza o la vulnerabilidad social, adoptan para afrontar las circunstancias sociales y económicas que los envuelven. Dentro de este marco, es importante destacar dos trabajos, uno de ellos, referido a las estrategias en la objetivación de las identidades de jóvenes procedentes de familias de cosecheros de yerba mate, enfrentados a un contexto económico y social complejo. Algo similar nos aporta desde el estudio de la relación entre jóvenes mexicanos seguidores del Punk, estilo que desde la música, las letras y la estética, contribuye a la construcción de una identidad que aún cuando no es fijada totalmente, aporta a los jóvenes un posicionamiento frente al mundo que les rodea.

Otra mirada, en tanto, muestra la identidad desde la perspectiva de la educación. Uno de los trabajos de esta edición analiza el caso de la educación patrimonial en comunidades brasileras de niños y adolescentes, con el objetivo de estimular el sentimiento de pertenencia, desde el cual construir una identidad, aportando juicios críticos con base en la construcción de un nosotros colectivo con sentido diacrónico.

En la línea de los entornos educativos en relación con la infancia, es interesante también la temática de los aprendizajes relevantes que los infantes deben construir como el contexto socioeconómico y de vulnerabilidad que rodea a grupos sociales específicos y como estos elementos influyen en las posibilidades educativas de los mismos. Por ejemplo un artículo reflexiona sobre los aprendizajes que deben construir los niños y niñas en sus primeros años de vida, tomando como base de análisis, las opiniones dadas por los educadores, educadoras, familias, maestros en formación, niños y niñas. Otro de los trabajos explora las condiciones de vida de los niños y niñas de familias monoparentales inmigradas. A través de una investigación cualitativa realizada con familias latinoamericanas migrantes en Barcelona, se da cuenta del elevado riesgo de pobreza y de exclusión social que sufren los menores y los efectos educativos y sociales que se derivan de sus condiciones de vida en el extranjero.

También podemos encontrar en esta edición trabajos relativos a las percepciones relacionadas con el castigo como parte de los elementos a considerar y analizar dentro de los procesos de pautas de crianza, que sin lugar a dudas es un tópico a incluir al abordar dentro del contexto educacional exterior a los centros educativos. Un trabajo, por ejemplo, analiza esta temática desde el estudio del caso de cuatro familias de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Bogotá. En tanto, desde la investigación-acción participativa, se enfoca un fenómeno complejo como es la violencia contra la niñez. En ese sentido, se toman en consideración los diferentes aspectos socio-económicos, culturales y legales que participan en torno al fenómeno. Sin lugar a dudas, la violencia contra la niñez es uno de los puntos críticos a tratar a la hora de avanzar hacia la comprensión de los ambientes en los cuales niños y jóvenes se desenvuelven; más cuando se destinan esfuerzos públicos concretos para erradicar dichas situaciones de violencia.

Un tema que ha sido recurrente en las agendas latinoamericanas, y especialmente fuerte durante la última década, tiene que ver con la desigualdad social y su reflejo tanto en los contextos educativos como en las posiciones asumidas por parte de segmentos de la juventud. Movimientos como los de los estudiantes chilenos, brasileros, puertorriqueños, colombianos y dominicanos durante el 2011 y 2012, reflejan no sólo un descontento de los estudiantes en relación con las políticas educativas, sino un cuestionamiento profundo a las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos educativos.

Es decir, el problema no parece estar reducido a las políticas educativas o el financiamiento de la educación, sino que la educación latinoamericana es reflejo de un sistema que no parece estar

dando las respuestas necesarias para una juventud que se ha despertado a las enormes brechas de desigualdad que perviven en nuestros países. No es un descontento solamente con la escuela, es un malestar generalizado en el cual los entornos educativos son un aspecto más en los cuales se repiten los problemas de marginación, falta de oportunidades y desigualdad social.

Así, la gran mayoría de los trabajos referidos en esta edición es un indicador, desde la visión académica y científica, de que los problemas sociales y económicos no están siendo correctamente atendidos desde las políticas públicas, en donde una perspectiva integral, que asuma las dimensiones económicas, sociales, psicológicas e ideológicas que involucran el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, se hace cada vez más urgente. Interesante es en ese sentido, el análisis que se hace en uno de los artículos acerca de la relación de los jóvenes chilenos, estudiantes de secundaria, con las instituciones diferentes a la familia, revelando una enorme desconfianza hacia éstas y en donde la confianza aparece como un sistema de inclusión/exclusión que determina la actitud con la cual se enfrenta el mundo exterior, siendo la familia el único espacio en el cual los jóvenes confían. O el caso que estudia otro trabajo sobre jóvenes mexiquenses de 14 y 29 años que se corresponden con el concepto de los “Ni-Ni”, aquellos jóvenes que ni estudian ni trabajan y cuyo volumen poblacional aumenta en la medida en que disminuyen las oportunidades para los jóvenes de Iberoamérica y el Caribe.

¿Qué aciertos y en qué les están fallando las sociedades latinoamericanas y caribeñas a los jóvenes y los niños? Es quizá en este aspecto en donde la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud aparece como un espacio relevante para la reflexión académica. Como hemos intentado señalar en los párrafos precedentes, la revista se dedica desde una diversidad de disciplinas, metodologías, marcos de pensamiento y estrategias de aproximación a una problemática que, en efecto, exige la participación de voces múltiples que aborden las temáticas relacionadas con la niñez y la juventud. Los tiempos que corren exigen una participación activa de los investigadores e investigadoras en la formulación de respuestas que permitan desentrañar la imbricada red de fenómenos que afectan a las sociedades latinoamericanas y caribeñas, poniendo en realce la capacidad de las ciencias sociales para incidir en los procesos y desafíos sociales que caracterizan y caracterizarán a la América Latina y el Caribe del siglo XXI.

La Tercera Sección de la revista presenta su tradicional Índice por autores y por temas de forma actualizada, lo mismo que el último boletín de la “Década por una Educación para la Sostenibilidad” que publica la Organización de Estados Iberoamericanos, con temas medioambientales y sobre la importancia que la educación tiene en los estudios y propuestas para solucionar los problemas que presenta la crisis climática planetaria.

Inicia la Cuarta Sección de la revista con la reseña de Fanny T. Añaños-Bedriñana, profesora de la Universidad de Granada, España, sobre el libro “Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas” de Estrella Ryan y Soledad de Lemus Martín (coordinadoras). Esta obra colectiva presenta distintas perspectivas acerca del estado de la cuestión y orientaciones pedagógicas y prácticas en torno a la coeducación. Participan reconocidas autoras y autores así como profesionales en ejercicio en los temas tratados.

Otra publicación reseñada es “Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado” de Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Marieta Quintero, María Teresa Luna, María Camila Ospina-Alvarado y Jhoana Patiño, editado en Buenos Aires por Clacso, Universidad de Manizales y Cinde en el año 2012, en donde se plantea que el conocer o producir conocimiento implica poner las cosas en un horizonte más amplio y multidimensional, porque lo que estamos pensando, mostrando y analizando aparece en las diferentes dimensiones de la vida, de los sujetos que están inmersos en esos procesos; también en la historia del país y en el estado de la investigación sobre el tema. Este poner las cosas en un contexto multidimensional es lo que produce claridad, esto es, una articulación de saber, de un conocimiento largo y profundo sobre algo, que permite comprender lo que está pasando y el por qué.

Los editores del libro “Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades”, Sara Victoria Alvarado, Silvia Borelli y Pablo Vommaro, publicado en Buenos Aires por Clacso y Homo Sapiens en el año 2012, proponen desde el Grupo de trabajo Clacso “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina”, la investigación desde una perspectiva plural en el campo de la Juventud como una opción política cuyo horizonte de sentido es el reconocimiento, comprensión, legitimación y potenciación de esas otras formas de ser, estar, hacer, decir, sentir, corporalizar y nombrar que se van construyendo de manera intersubjetiva y conflictiva entre las tramas complejas que forman el “entre nos”.

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud se ha presentado a la convocatoria hecha por Publindex de Colciencias, Colombia, buscando permanecer en la Categoría A 2 ó subir a la categoría A 1. Las acciones previstas para el año 2013 se dirigen a obtener las indexaciones en Scopus e ISI, para lo cual se ha implementado el cumplimiento de las normas necesarias para tal fin. Es el caso de asignar el DOI, Identificador de Objeto Digital, a los artículos; además de la cualificación de la página web de la revista para obtener su máxima visibilización de una manera ágil y eficiente. También hemos solicitado a Capes, Brasil, con el fin de ser indexados en la Categoría A, pues cumplimos con los requisitos exigidos; les recordamos que en este momento estamos en Categoría B 1 de Capes.

Al cierre de esta edición se nos ha informado por parte de SciELO, que la revista fue incluida en el SciELO Citation Index del Web of Knowledge, y que las revistas seleccionadas en este índice están en proceso de generación de indicadores cuantitativos en el ISI. Esta noticia es de relevancia para las personas que hacen parte de nuestra comunidad académica e investigativa, pues nos instala en el proceso global de medición de quienes publican artículos en la revista y su impacto en el medio bibliográfico e investigativo de alto nivel en el mundo.

En el año 2012 la revista fue aceptada en las siguientes bases de datos: Actualidad Iberoamericana, E-Revistas, Hapi, Social Service Abstract, Sociological Abstract y Academic Journal Database.

Es importante mencionar que el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, institución editora de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, ha sido certificado como Centro Editorial por Colciencias, Colombia, lo que permite que las producciones de libros y capítulos de libros sean reconocidas como publicaciones investigativas.

Este año hemos adelantado nuestro cronograma editorial de publicación de los números de la revista en la meta de difundir el conocimiento producido de la manera más inmediata posible, tanto en la página web de la revista como en su formato físico. Por lo tanto este Volumen 11 N° 1 de enero-junio, sale a la luz pública en el mes de febrero, y el Volumen 11 N° 2 será publicado en el mes de julio. Esto nos permite agilizar los procesos editoriales y darle fluidez a la información que circula por los canales propuestos a autores, editores, evaluadores y lectores.

Este es el panorama que proponemos en el primer número del año 2013 convencidos de que ustedes disfrutarán de un valioso y bien construido compendio de estudios e investigaciones de valía e innovación para la niñez y la juventud de América Latina, el Caribe y el mundo.

Por último, damos la bienvenida a Fernanda Saforcada, Coordinadora de la Red Clacso de posgrados en Ciencias Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, como integrante del Comité Científico; para la revista es un honor que personas de las cualidades científicas, académicas y humanas de Fernanda hagan parte de nuestros Comités Editorial y Científico.

La editora invitada,

Lorena Valderrama

Investigadora Centro de Información Tecnológica, Chile.

El director-editor,

Héctor Fabio Ospina

Editoras Asociadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil

Liliana del Valle

Institución Educativa Villa Flora, Medellín, Colombia

Marta Cardona

Integrante del Colectivo Coordinador de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.

EDITORIAL

Presentation of Volume 11, Number 1 of January-June, 2013.

This issue of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth presents empirical-qualitative and meta-theoretical research studies that, approached from different perspectives, aim at contributing to the development of knowledge about current Latin-American problems concerning age groups of boys, girls and youngsters.

Three meta-theoretical studies favor the approaching of thinking frameworks with reference to social and psychological elements. One of them focuses on the review of document sources about the epigenetic perspective concerning the mental representation of law in infants and adolescents, thus alerting, for instance, about the relation of dependence among these representations and those related to the community, the State and the nation; and how these representations change according to the age of individuals. With reference to the age notion, there is a study that questions, from the nominalist perspective, the grounds of functionalistic approximations that, according to the authors, underestimate variables such as the social structure or the particular elements of the environment surrounding the subjects; thus, establishing a preponderance of age as an anchoring factor in the definition of youth. A third study relates to a search for developing the concept of resilience and the environmental factors that converge to structure its definition. From the study of programs developed in various South American countries, this work aims at characterizing the common elements considered in programs with the purpose to promote the development of the competences necessary to encounter adverse situations of both boys and girls.

An interesting phenomenon refers to the capacity of youngsters to provide themselves with tools to be able to encounter the challenges imposed on them. In this sense, one of the research studies in this volume deals with the level of subjective wellbeing and the different ways to face stress in both adolescents and youths; thus revealing that the adolescents in Colima, Mexico, appear to encounter their social conditions from the acceptance of responsibility, besides keeping a high average of subjective wellbeing in comparison to the young segment. Another study aims at describing the time management profile developed by university students, through the administration of questionnaires to students in the first academic years at Simon Bolivar University in Venezuela. Accordingly, the authors display high scores in variables that permit one to observe coherent behaviors with reference to the maturity and development degree necessary to face the academic challenges when joining the university.

The relations between youngsters and technologies are also approached in this issue. Accordingly, one of the studies approaches the socio-cultural factors related to the acquisition and use of mobile phones by youngsters belonging to low socio-economic strata. At the same time, another study analyzes the adoption and use of Information and Communications Technologies as part of the protest processes of Chilean youths in the course of educational manifestations in the year 2006. Finally, a third study analyzes the digital gap existing between teachers and students at Colombian public

schools and how this gap reproduces itself at school by means of inequality and social exclusion expressions.

Another work analyzes inequality from the perspective of the educational system as a reflection of a highly segregated society and it also analyzes the way how such a segregation hinders the exertion of the right to education in Dominican youths and the society itself. Similarly there is another work that explores specialized mental health services available to Mexican children and youngsters and the existing difficulties to gain access to such treatments.

Another aspect considered in this edition deals with those research studies referring to various aspects concerning youth and adolescence. Some of these articles refer to the identity strategies that Latin American youths, especially those facing poverty or social vulnerability problems, adopt to encounter the social and economic circumstances affecting them. From this perspective, it is important to highlight two research studies; one of them refers to the objectivization of identities of youngsters from mate herb growers, who face a complex economic and social context. Something similar is provided by the study about the relationship among Mexican youths who are Punk followers; a style which from music, literature and esthetics contributes to the construction of an identity, which although it is not totally determined, provides the youngsters with a positioning before the world that surrounds them.

Another look, concomitantly, approaches identity from the perspective of education. One of the research studies in this issue analyzes the case of patrimonial education in Brazilian communities of both children and adolescents, with the aim to stimulate the sense of belonging, from which to construct an identity. This could be done by providing critical judgments based on the construction of a collective “we” by means of a diachronic sense.

In the field of educational environments with reference to childhood, it is also interesting to deal with relevant learning which should be constructed by infants, such as the socioeconomic context and the vulnerability around specific social groups and how these elements affect their educational possibilities. For instance, an article approaches the learning that must be constructed by boys and girls in their first years of life on the basis of the analysis, the opinions provided by both male and female educators, families, teachers in training, boys and girls. Another study explores the life conditions of both boys and girls in immigrant monoparental families. A qualitative research carried out in Barcelona, Spain, with migrant Latin American families tells about the high risk of poverty and social exclusion undergone by minors and about the social and educational effects resulting from the life conditions abroad.

In this issue of the Review we can also find studies concerning the perceptions dealing with punishment as one of the elements to be considered and analyzed in the child rearing process which, without a doubt, it is a topic to be included when approaching the educational context out of educational centers. One study, for example, analyzes this topic from the case study of four families with a low socioeconomic status in the city of Bogota, Colombia. At the same time, from the participatory action research, a complex phenomenon such as violence against children is approached. In this sense, the various socioeconomic, cultural and legal aspects that participate in the structuring of this phenomenon are taken into account. Without a doubt, violence against children is one of the critical points to be dealt with at the moment to advance towards the comprehension of the environments where children and youths develop; even more when concrete public efforts are addressed to eradicate such situations of violence.

A topic that has been recurrent in Latin American agendas, and with a special emphasis in the last decade, has to deal with social inequality and its reflection both in educational contexts and in the positions assumed by part of the youth segments. Movements such as those of Chilean, Brazilian, Porto Rican, Colombian and Dominican students in 2011 and 2012, reflect not only a students' dissatisfaction with reference to educational policies but a deep questioning of the conditions in which the educational processes are developed.

That is to say, the problem appears not to be only the educational policies or the financing of education but that Latin American education is the reflection of a system that is not giving the right answers required by the youths who are aware of the immense inequality gaps existing in our countries. It is not only school dissatisfaction, it is a general discomfort where the educational environments are just one more aspect where marginalization, lack of opportunities and social inequality take place repeatedly.

As a matter of fact, the majority of the research studies referred to in this issue is an indicator, from the academic and scientific perspective, that the social and economic problems have not been addressed correctly from the public policies. It becomes very urgent to have an integral perspective which assumes the economic, social, psychological and ideological perspectives involved in the development of boys, girls and youths. Accordingly, the analysis expressed in one of the articles with reference to the relation of Chilean high school youths with institutions other than the family is also of interest, thus revealing a huge mistrust towards them, and where trust appears as an inclusion/exclusion system that determines the attitude to face the external world, being the family the only entity the youths rely upon. Another work approaches the case of Mexico City youths, ages ranging from 14 to 29 years, who correspond to the “NiNi” concept, those youngsters who do not study or work and whose population volume increases as the opportunities for Ibero-American and Caribbean youths decrease.

What good moves and in what aspects are the Latin-American and Caribbean societies failing to both youths and children? This is maybe the aspect where the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth presents itself as a relevant space for academic reflection. As we have tried to point out in the preceding paragraphs, this journal devotes itself to a diversity of disciplines, methodologies, thinking frameworks and approximation strategies to the problems that, in effect, require the participation of multiple voices approaching the topics concerning childhood and youth. The current times require an active participation of both male and female researchers in the formulation of answers that favor the unraveling of the complex network of phenomena that affect Latin-American and Caribbean societies; thus highlighting the capacity of Social Sciences to influence the social processes and challenges that characterize and will characterize Latin America and the Caribbean in the XXI century.

The Third Section of this issue presents its traditional and updated author and topic Index as well as the last bulletin of the “Decade for an Education for Sustainability”, published by the Organization of Ibero-American States, with articles on environmental topics and on the importance of education in the studies and proposals to solve problems resulting from the planetary climatic crisis.

The Fourth Section starts with the review by Fanny T. Añaños-Bedriñana, Professor at Granada University, Spain, about the book “Co-education: proposals to reach gender equality from the classroom”, written by Estrella Ryan and Soledad de Lemus Martin (Coordinators). This collective work presents various perspectives about the matter under discussion and about the pedagogical orientations and practices concerning co-education. Renowned male and female authors as well as professionals in the fields mentioned also take part.

Another publication that is reviewed is “The school as a peace territory. Social construction of boys and girls as political subjects in armed conflict contexts” by Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Marieta Quintero, María Teresa Luna, María Camila Ospina-Alvarado and Jhoana Patiño, edited by Clacso in Buenos Aires, Argentina, University of Manizales and Cinde in 2012. This publication approaches the fact that knowing or generating knowledge implies putting things in a wide and multidimensional horizon, because what we are thinking, showing and analyzing appears in the diverse dimensions of life and of the subjects who are immersed in those processes, as well as in the history of the country and in the state of the research about the topic. This is “putting” things in a multidimensional context what generates clarity; that is, a knowing articulation about a wide and profound knowledge about something that permits us to understand what is happening and why.

There is another interesting book entitled “Youths, policies and cultures: experiences, approaches and diversities”, authored by Sara Victoria Alvarado, Silvia Borelli and Pablo Vommaro, published in Buenos Aires, Argentina, by Clacso and Homo Sapiens in 2012. These authors propose, from the Clacso Work Group “Youth and new political practices in Latin America”, the research from a plural perspective in the field of a political option whose meaning horizon is the recognition, comprehension, legitimization, and strengthening of other forms of being, staying, doing, saying, feeling, corporalizing and naming that are being constructed intersubjectively and conflictively among the complex plots that make up the “among us”.

The Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth has accepted the call by Publindex at Colciencias, Colombia, with the aim to remain in the Category A 2 or to be promoted to Category A 1. The actions foreseen for the year 2013 with the aim to obtain indexations in Scopus and ISI have led to the implementation and fulfillment of the requirements necessary to that end. We aim at assigning the Digital Object Identifier (DOI) to the articles and, besides, at getting the qualification of the web page of the review to get the maximal visibility, both easily and efficiently. We have also asked for indexation in Category A at Capes, Brazil, as we consider we meet the requirements established; at this moment we are in Category B 1 at Capes.

When finishing the preparation of this issue of the review, SciELO informed us that our journal had been included in the SciELO Citation Index of the Web Knowledge and that the journals in this index are in the process of generating scientometric indicators at ISI. This news is of relevance for the members of our academic and research community, as it places us in the process of global measurement for those who publish articles in the journal and defines their impact in the high-level bibliographic and research environment in the world.

In 2012 our publication was accepted in the following databases: Actualidad Iberoamericana, E-Revistas, Hapi, Social Service Abstract, Sociological Abstract and Academic Journal Database.

It is also important to mention that the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of University of Manizales and Cinde, editing institution of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth, has been certified as an Editorial Center for Colciencias, Colombia, which permits that new books and chapters of books be recognized as research publications.

This year we have advanced our editorial schedule for the publication of the various issues of our journal with the aim to spread the resulting knowledge the soonest possible, both at the web page and in its physical format. Accordingly, this Volume 11 Number 1 of January-June is launched in February, and Volume 11 Number 2 will be published in July. The purpose of this is to accelerate the editorial processes and speed up the flow of information that circulates through the channels proposed to authors, editors, evaluators and readers.

This is the panorama we are proposing in the first issue of 2013, as we are aware that you will enjoy a valuable and well-built compendium of important studies and researches for childhood and youth in Latin America, the Caribbean and the world.

Finally, we welcome Fernanda Saforcada, Coordinator of the Clacso Network of Graduate Programs in Social Sciences at the Latin American Council of Social Sciences, as a member of our Scientific Committee. For our journal, it is a great honor that people of the qualities scientific, academic and humans as Fernanda become members of our Editorial and Scientific Committees.

Guest Editor

Lorena Valderrama

Researcher at Technological Information Center, Chile

Director-Editor

Héctor Fabio Ospina

Associated Editors

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brazil

Liliana Del Valle

Villa Flora Educational Institution, Medellin, Colombia

Marta Cardona

Member of the Coordinating Collective at the Master's Program in Education and Human Rights at Latin American Autonomia University, Medellín, Colombia

EDITORIAL

Apresentação do volume 11 Nº 1 de janeiro-junho de 2013.

Este número da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude apresenta pesquisas empírico-qualitativas e metateóricas que, enfocadas a partir de diversas áreas, oferecem aportes ao desenvolvimento do conhecimento sobre as problemáticas latino-americanas contemporâneas a respeito dos grupos etários de crianças e jovens.

Três trabalhos de recorte metateórico permitem abordar marcos de pensamento relacionados a elementos sociais e psicológicos. Um deles, centrado na revisão de fontes documentais acerca da perspectiva epigenética em relação à representação mental da lei por crianças e adolescentes, alerta sobre a relação de dependência entre estas representações e aquelas relativas à comunidade, ao Estado e à nação, por exemplo; e de como as representações mudam com a idade dos indivíduos.

Em relação à noção de idade, um trabalho com enfoque a partir da perspectiva nominalista, questiona os fundamentos de aproximações funcionalistas, que de acordo com os autores, subestimam variáveis como a estrutura social e os elementos particulares do entorno que rodeia os sujeitos, estabelecendo uma preponderância da idade como fator delimitador na definição de juventude. Um terceiro trabalho, guarda afinidades com a busca pelo desenvolvimento do conceito de resiliência e os elementos ambientais que confluem para a definição do mesmo. A partir do estudo de programas desenvolvidos em países sul-americanos, o trabalho em questão busca caracterizar os elementos comuns em programas orientados a fomentar o desenvolvimento em crianças de capacidades para se depararem com situações adversas.

Um fenômeno interessante volta-se para a capacidade de jovens para dotarem-se de ferramentas que lhes permitam lidar com os desafios que se lhes impõem. Neste sentido um dos trabalhos que se inclui neste volume, trata do nível de bem-estar subjetivo e dos estilos de enfrentamento ao estresse em adolescentes e jovens, revelando que os adolescentes de Colima, México, parecem enfrentar suas condições sociais a partir da aceitação da responsabilidade, além de manterem uma média elevada de bem-estar subjetivo em comparação ao segmento jovem. Outro estudo apresentado nesta edição busca descrever o uso do tempo realizado por estudantes universitários, a partir da aplicação de questionários a estudantes dos primeiros anos da Universidade Simon Bolívar na Venezuela. Assim, as autoras revelam altos índices de variáveis que permitem observar condutas coerentes com o grau de maturidade e desenvolvimento necessários para o enfrentamento das demandas acadêmicas do ingresso na universidade.

As relações entre jovens e tecnologias também são abordadas nesta edição. Assim, um dos trabalhos estuda os fatores socioculturais relacionados com a aquisição e o uso de aparelhos de telefonia móvel por parte de jovens de estratos socioeconômicos baixos. Outro trabalho analisa a adoção e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como parte do processo de protestos de adolescentes chilenos durante as mobilizações educacionais do ano de 2006. Finalmente um terceiro trabalho estuda e analisa a brecha digital entre adolescentes e estudantes de escolas públicas colombianas e como esta se reproduz na escola com expressões de desigualdade e exclusão social.

A desigualdade também é analisada em outro trabalho a partir da ótica do sistema educativo como reflexo de uma sociedade altamente segregada e de como a referida segregação é um obstáculo ao exercício de direito à Educação de jovens dominicanos e da sociedade em seu conjunto. Este também é o caso do trabalho que explora os serviços sociais de saúde especializados em saúde mental disponíveis para crianças e jovens no México e as dificuldades existentes para o acesso a estes tratamentos.

Outro aspecto destacado no presente número diz respeito às investigações que se referem aos vários aspectos em torno das questões de juventude e adolescência. Alguns destes artigos se referem às estratégias identitárias que os jovens latino-americanos, sobretudo aqueles que enfrentam às problemáticas ligadas à pobreza ou à vulnerabilidade social, adotam para enfrentar as circunstâncias sociais e econômicas que os atingem. Neste marco, é importante destacar os trabalhos, dentre os quais, um que se refere às estratégias na objetivação das identidades de jovens procedentes de famílias coletoras de erva mate, submetidos a um contexto econômico e social complexo. Algo semelhante nos é oferecido por um estudo da relação entre jovens mexicanos seguidores do Punk, estilo que a partir da música, das letras e da estética, contribui para a construção de uma identidade que muito embora não seja totalmente fixa, oferece aos jovens um posicionamento frente ao mundo que os rodeia.

Outro olhar, no entanto, mostra a identidade a partir da perspectiva da Educação. Um dos trabalhos desta edição analisa o caso da Educação patrimonial em comunidades brasileiras de crianças e adolescentes, com o objetivo de estimular o sentimento de pertença, a partir do qual é possível construir uma identidade, trazendo juízos críticos com base na construção de um “nós” coletivo com sentido diacrônico.

Na linha dos entornos educativos em relação à infância, é interessante também a temática das aprendizagens relevantes que as crianças devem construir com o contexto socioeconômico e de vulnerabilidade que rodeia grupos sociais específicos e como estes elementos influem nas possibilidades educativas dos mesmos. Por exemplo, um artigo apresenta uma reflexão sobre as aprendizagens que devem ser construídas por crianças em seus primeiros anos de vida, tomando como base de análise, as opiniões dadas pelos educadores, educadoras, famílias, professores em formação e crianças.

Outro trabalho explora as condições de vida de crianças de famílias monoparentais imigradas. Por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com famílias latino-americanas migrantes em Barcelona, percebe-se o elevado risco de pobreza e de exclusão social que sofrem os menores e os efeitos educativos e sociais que se derivam de suas condições de vida no exterior. Também podemos encontrar nesta edição trabalhos relativos às percepções relacionadas ao castigo como parte dos elementos a serem considerados e analisados dentro dos processos de regras de criação, que sem dúvidas é um tópico a incluir nas abordagens sobre os contextos de educação exteriores aos centros educativos. Um trabalho, por exemplo, analisa esta temática a partir de um estudo de caso de quatro famílias de nível socioeconômico baixo na cidade de Bogotá.

Assim, a partir da pesquisa-ação participativa, se enfoca um fenômeno complexo como é a violência contra a infância. Neste sentido, são levados em consideração os diferentes aspectos socioeconômicos, culturais e legais que participam do fenômeno. Sem sombra de dúvidas, a violência contra a infância é um dos pontos críticos a serem tratados no momento de avançarmos em uma compreensão dos ambientes nos quais crianças e jovens se desenvolvem; em especial quando se destinam recursos públicos concretos para erradicar tais situações de violência.

Um tema que tem sido recorrente nas agendas latino-americanas, e especialmente forte durante a última década tem a ver com a desigualdade social e seu reflexo tanto nos contextos educativos como nas posições assumidas por parte de segmentos da juventude. Movimentos com os estudantes chilenos, brasileiros, porto-riquenhos, colombianos e dominicanos durante 2011 e 2012 refletem não

apenas um descontentamento dos estudantes em relação às políticas educativas, mas também um questionamento profundo das condições em que se desenvolvem os processos educativos.

Quer dizer, o problema não parece se reduzir às políticas educativas ou ao financiamento da Educação, mas que a Educação latino-americana é um reflexo de um sistema que parece não estar dando as respostas necessárias para uma juventude que despertou para as enormes brechas de desigualdade que existem em nossos países. Não é um descontentamento somente em relação à escola, é um mal-estar generalizado no qual os entornos educativos são um aspecto a mais no qual se repetem os problemas de marginalização, falta de oportunidades e desigualdade social.

Assim, a grande maioria dos trabalhos apresentados nesta edição é um indicador, a partir da visão acadêmica e científica, que os problemas sociais e econômicos não estão sendo corretamente atendidos pelas políticas públicas, em que uma perspectiva integral, que assuma as dimensões econômicas, sociais, psicológicas e ideológicas que envolvem o desenvolvimento das crianças e jovens, torna-se cada vez mais urgente.

Interessante neste sentido, é a análise que se faz em um dos artigos sobre a relação dos jovens chilenos, estudantes de ensino médio com as instituições diferentes da família revelando uma enorme desconfiança com relação às instituições e onde a desconfiança aparece como um sistema de inclusão/exclusão que determina a atitude com a qual se enfrenta o mundo exterior, sendo que a família é o único espaço em que os jovens confiam. Ou o caso que estuda outro trabalho sobre jovens mexicanos de 14 e 29 anos que respondem ao conceito de Ni-Ni (Nem-Nem), aqueles jovens que nem estudam e nem trabalham e cujo volume populacional aumenta na medida em que diminuem as oportunidades para os jovens de Ibero-América e do Caribe.

Quais são as soluções e o que as sociedades latino-americanas e caribenhas estão falando aos jovens? É quem sabe, neste aspecto que a Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude aparece como um espaço relevante para a reflexão acadêmica. Como buscamos destacar nos parágrafos anteriores, a revista se dedica a uma diversidade de disciplinas, metodologias, marcos de pensamento e estratégias de aproximação a uma problemática que, com efeito, exige a participação de múltiplas vozes que abordem as temáticas da infância e da juventude.

Os tempos que correm exigem uma participação ativa dos investigadores na formulação de respostas que permitam desatar a imbricada rede de fenômenos que afetam as sociedades latino-americanas e caribenhas, o que coloca em destaque a capacidade das ciências sociais para incidir em processos e desafios sociais que caracterizam e caracterizarão a América Latina e o Caribe do século XXI.

A terceira seção da revista apresenta seu tradicional Índice por autores e por temas de forma atualizada, o mesmo que o último boletim da “Década por uma Educação para a Sustentabilidade” que publica a Organização dos Estados Ibero-americanos, com temas sobre o meio ambiente e sobre a importância que a Educação tem em estudos e propostas para solucionar os problemas desencadeados pela crise climática planetária.

Inicia a quarta seção da revista, com a resenha de Fanny T. Añaños-Bedriñana, professora da Universidad de Granada, Espanha, sobre o livro “Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas” de Estrella Ryan y Soledad de Lemus Martín (coordenadoras). Esta obra coletiva apresenta diferentes perspectivas sobre o estado da questão e orientações pedagógicas e práticas em torno da co-educação. Participam reconhecidas autoras e autores bem como profissionais que atuam junto ao tema tratado.

Outra publicação que foi resenhada é “Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado” de Sara Victoria Alvarado,

Héctor Fabio Ospina, Marieta Quintero, María Teresa Luna, María Camila Ospina-Alvarado e Jhoana Patiño, editado em Buenos Aires pelo Clacso, Universidad de Manizales e Cinde no ano de 2012, em que se problematiza que o conhecer ou produzir conhecimento implica colocar as coisas em um horizonte mais amplo e multidimensional, porque o que estamos pensando, mostrando e analisando aparece nas diferentes dimensões da vida, dos sujeitos que estão imersos nesses processos; e também na história do país e no estado da investigação sobre o tema. Esta tarefa de colocar as coisas em um contexto multidimensional e o que produz claridade, isto é, uma articulação de saber, de um conhecimento amplo e profundo sobre algo que permite compreender o que está acontecendo e porquê.

Os editores do livro “Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades”, Sara Victoria Alvarado, Silvia Borelli e Pablo Vommaro, publicado em Buenos Aires pelo Clacso e Homo Sapiens no ano de 2012, propõem a partir do Grupo de Trabalho Clacso “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” uma pesquisa a partir de uma perspectiva plural no campo da Juventude como uma opção política cujo horizonte de sentido é o reconhecimento. Compreensão, legitimação e potencialização destas outras formas de ser, estar, fazer, sentir, corporalizar e nomear que vão se construindo de maneira intersubjetiva, conflitiva entre as tramas complexas que formam o “entre nós”.

A Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude se apresentou à convocatória feita pelo Publindex de Colciencias, Colômbia, buscando permanecer na categoria A2 ou subir à categoria A1. As ações previstas para o ano de 2013 se destinam a obter as indexações em Scopus e ISI, para o qual temos implementado o cumprimento das normas necessárias para tal fim. É o caso de inserir o DOI, Identificador de Objeto Digital, as artigos, além da qualificação da página web da revista para obter sua máxima visibilidade de uma maneira ágil e eficiente. Também solicitamos à Capes, Brasil, com a finalidade de obter a indexação na categoria A pois cumprimos com os requisitos exigidos; lembramos aos leitores que neste momento estamos na categoria B1 da Capes.

Ao término desta edição nos foi informado por parte do SciELO que a revista foi incluída no SciELO Citation Index da Web of Knowledge, e que as revistas selecionadas neste índice estão em processo de geração de indicadores cienciométricos no ISI. Esta notícia é de importância para as pessoas que fazem parte de nossa comunidade acadêmica e investigativa, pois nos insere no processo global de medição de quem publica artigos na revista e seu impacto no meio bibliográfico e investigativo de alto nível no mundo.

No ano de 2012 a revista foi aceita nas seguintes bases de dados: Actualidad Iberoamericana, E-Revistas, Hapi, Social Service Abstract, Sociological Abstract y Academic Journal Database.

É importante mencionar que o Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud da Universidad de Manizales e o Cinde, instituição editora da Revista de Ciencias Socias, Infancia e Juventude foi certificado como Centro Editorial por Colciencias, Colômbia, o que permite que as produções de livros e capítulos de livros sejam reconhecidas como publicações acadêmicas.

Este ano adiantamos o nosso cronograma editorial de publicação dos números da revista com a meta de difundir o conhecimento produzido da maneira mais imediata possível, tanto na página da web da revista como em seu formato físico. Portanto, este Volume 11, No. 1 de janeiro-julho, sai à luz pública no mês de fevereiro, e o Volume 11 No. 2 será publicado no mês de julho. Isto nos permite agilizar os processos editoriais e dar fluidez a informação que circula nos canais propostos a autores, editores e avaliadores e leitores.

Este é o panorama que propomos no primeiro número do ano de 2013 convencidos que de vocês desfrutarão de um valioso e bem construído compêndio de estudos e pesquisas de valia e inovação para a infância e a juventude na América Latina, o Caribe e o mundo.

Por último, damos as boas-vindas a Fernanda Saforcada, Coordenadora da Rede Clacso de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, como integrante do Comitê Científico, para a revista é uma honra que uma pessoa das qualidades científicas, acadêmicas e humanas de Fernanda façam parte de nossos Comitês Editorial e Científico.

A editora convidada,

Lorena Valderrama

Investigadora Centro de Información Tecnológica, Chile.

O diretor-editor,

Héctor Fabio Ospina

Editoras Associadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil

Liliana del Valle

Institución Educativa Villa Flora, Medellín, Colombia

Marta Cardona

Integrante do Coletivo Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação e Direitos Humanos da Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colômbia.

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Referencia para citar este artículo: Álvarez-Ramírez, L. Y. & Chacón-Afanador, J. (2013). Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes. Revisión de estudios psicogenéticos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 37-48.

Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes. Revisión de estudios psicogenéticos*

LEONARDO YOVANY ÁLVAREZ-RAMÍREZ**
Profesor Universidad de Santander (Udes), Colombia.

JORGE CHACÓN-AFANADOR***
Profesor Universidad de Santander (Udes), Colombia.

Artículo recibido en julio 3 de 2012; artículo aceptado en septiembre 17 de 2012 (Eds.)

• **Resumen:** Para el presente trabajo nos propusimos como objetivo establecer las tendencias y limitaciones de los resultados de los estudios epigenéticos sobre las representaciones mentales de la ley, en sujetos entre los 7 y los 17 años de edad. Utilizamos la técnica de revisión documental con búsquedas en bases de datos científicas de Psicología, que arrojó 104 referencias de las cuales 78 hicieron parte del estudio. Los hallazgos muestran que la perspectiva epigenética postula tres niveles de comprensión de la ley en muestras europeas, australianas, americanas y minoritariamente latinoamericanas, en las que esta depende de la comprensión de otras representaciones mentales como las de comunidad, organización social, Estado y nación, y en donde se avanza desde una concepción gobiernista presidencialista a una de gobernanza, en la edad adolescente tardía.

Palabras clave (Tesauro ISOC de Psicología): Ley, epigenético, adolescente, representación.

Mental representations about law in children and adolescents. A epigenetic studies review

• **Abstract:** The present study had an objective of establishing the trends and limitations of the results of mental representation epigenetic studies about the law with participants between 7 to 17 years old. A documentary review searching technique was used in psychological scientific databases, giving 104 references, of which 78 were used in this study. The findings show that epigenetic postulates that there are three levels of understanding of the law in European, Australian, American and Latin-American minority samples which depend on previous understandings of community, social organization, State and nation. Understanding of law shifts from an understanding of the presidential government to an understanding of governance and representation in later adolescence.

Key words (Psychology Thesaurus ISOC): Law, epigenetic, adolescents, representation.

* El presente artículo de revisión hace parte del proyecto denominado "Coincidencias, discrepancias y discontinuidades estructurales y de contenido en las representaciones mentales acerca del concepto de Ley en adolescentes del área metropolitana de Bucaramanga, exploradas mediante el método clínico Piagetiano", financiado por la Universidad de Santander Udes, inscrito en la convocatoria interna de investigaciones 2011 con el código: 009-11, iniciado el primero de agosto de 2011 y finalizado en diciembre 22 de 2012. Se utilizó el método hermenéutico con la técnica de revisión documental. Perteneció al área de Psicología, subárea de Psicología Social.

** Psicólogo. Universidad Antonio Nariño. Especialista en Desarrollo Intelectual. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Correo electrónico: leonardoalvarez64@gmail.com

*** Psicólogo. Universidad Javeriana. Especialista en Investigación social. Universidad Industrial de Santander. Correo electrónico: jchacon@udes.edu.com

Representações mentais sobre a lei na infância e na adolescência. Uma revisão de estudos psicogenética

• **Resumo:** Este estudo teve como objetivo estabelecer tendências e limitações dos resultados de estudos epigenéticos sobre representações mentais de direito entre 7 e 17 anos de idade. Técnica foi usada para pesquisar revisão de documentos em bases de dados científicos Psicologia produzindo 104 referências, dos quais 78 fizeram parte do estudo. Os resultados mostram que a perspectiva epigenética postula três níveis de compreensão da lei em amostras europeias, minoritários australianos, americanos e latino-americanos que esta depende da compreensão dos outros como representações mentais de comunidade, social, estado, nação e você se move de um conceito para uma governança gobiernista presidencial nos últimos anos da adolescência.

Palavras-chave (Psicologia thesaurus ISOC): Direito, epigenética adolescente, representação.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados, análisis y discusión. -4. Conclusión. -Lista de Referencias.

1. Introducción

La organización de la sociedad y la participación del sujeto ciudadano en la vida pública son parte de la cultura política en los sistemas democráticos; su reflexión y deliberación en torno a los destinos de la vida colectiva permiten que esta se forme y se regule apropiadamente (Cullen, 1996; Audigier, 2000). La inclusión de formas específicas de promoción de la cultura cívica se ha vuelto parte de las agendas gubernamentales y, por supuesto, de la educación, ya que posibilita la responsabilidad social en la búsqueda del propio bien, la práctica de la solidaridad, y el compromiso con lo público (Giroux, 1993; Albala-Bertrand, 1996; Cullen, 1997; Emler & Frazer, 1999; Torres, 2001). Sin embargo, la cultura cívica es un asunto que está fuertemente enraizado en el conocimiento que las personas tienen de lo social -para el caso, los niños, niñas y jóvenes-, puesto que dicho conocimiento define su forma de comprender la sociedad en que viven y cómo actuar al respecto; permite también a las personas asumirse como sujetos de derechos según su naturaleza humana y social (Galvis, 2009). La Psicología se ha ocupado del estudio de este conocimiento desde diferentes perspectivas teóricas; una de ellas es la psicogenética (Delval, 1989,1992), la cual explora los cambios en la representación mental del mundo social a través del crecimiento del niño o niña y del sujeto adolescente, en temas

tan diversos como la moral, la comunidad, la ganancia, el trabajo, los derechos, la riqueza, la escuela, el Gobierno y la ley, entre muchos otros. Los estudios psicogenéticos acerca de la representación de la ley han sido infrecuentes y en extremo escasos, y tienen un inicio lejano, con las investigaciones pioneras de Adelson y cols. (1969). El panorama de hallazgos obtenidos tampoco es abundante, es por el contrario limitado, aunque muy específico con respecto a la manera como ocurren los cambios tanto en los instrumentos de conocimiento como en los tipos de razonamiento y contenidos a través de la niñez y la adolescencia; sin embargo, permite establecer un esbozo de las tendencias, discontinuidades, vacíos, en los limitados estudios publicados disponibles y de acceso general sobre el tema, lo que puede ser útil para impulsar nuevas revisiones y facilitar futuros trabajos en el área. De esta manera, en el presente artículo pretendemos revisar dicho panorama dejando elementos específicos que puedan orientar exploraciones subsecuentes en el tema.

2. Metodología

En este trabajo utilizamos la técnica de revisión documental con búsquedas en bases de datos científicas de Psicología, tales como Ebsco, Proquest, Psycodoc, Redalyc, y en los índices bibliográficos nacionales y latinoamericanos: Publindex y Latindex, las cuales arrojaron 104

referencias directas e indirectas sobre el tema de las representaciones mentales acerca de la ley en niños, niñas y adolescentes, ubicadas entre los años 1969 y 2011. Estas se sometieron a examen de pertinencia quedando 78, de las cuales, a su vez, las más directamente psicogenéticas fueron solo 14. Desarrollamos el estudio documental en cuatro fases: La primera fase, de búsqueda y registro descriptivo de la información de las fuentes; la segunda, interpretativa; la tercera, de sinopsis e integración de los hallazgos; y la última fase, de redacción del documento.

3. Resultados, análisis y discusión

Dentro de los estudios encontrados, evidenciamos que un número amplio de ellos -entre 30 y 35- exploran aspectos de contenido de la noción de ley, pero incluida en otros temas de indagación sobre la cultura política en los sujetos jóvenes; son trabajos que exploran poblaciones amplias con técnicas de encuesta y la mayor parte de ellos no son muy recientes. Por ejemplo, la encuesta de la Asociación Internacional de Evaluación Educativa realizada en 28 países, entre los cuales por Latinoamérica solo participó Colombia, la que encontró que eran insuficientes los conocimientos cívicos hallados entre los estudiantes y las estudiantes de 14 a 18 años de edad, sobre temas de democracia, ciudadanía y valores democráticos (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo, Torney-Purta et al., 2002).

El Times Mirror en los Estados Unidos, en 1990, dirigió un estudio en jóvenes sobre aspectos de la vida pública, en donde halló que estaban menos informados que las personas adultas al dar respuesta a 74 preguntas sobre conocimiento político. Este resultado fue considerado importante, toda vez que tales carencias de información hacen fácil la manipulación de la opinión de los jóvenes y de las jóvenes sobre los asuntos de la vida pública.

A la par de estos resultados, otros a los que arribó un estudio fuera del enfoque psicogenético, encargado por People for the American Way (Hart Research, 1989) en el que se entrevistó a 1000 adolescentes, se refieren a que la juventud americana estaba mal preparada para mantener la democracia viva en

los años 90, y más allá. También evidenció el estudio, que existía poca comprensión de las responsabilidades que acompañan las libertades ciudadanas, y que los sujetos estudiados encontraban la política y lo gubernamental muy remoto en sus vidas y en sus asuntos. El 60% de los encuestados y encuestadas dijo conocer muy poco del trabajo del Gobierno, y el 53% dijo confiar en Washington para hacer lo que era correcto, solo algunas veces o nunca. El 70% expresó que la política y el Gobierno parecen asuntos complicados y que nunca se resuelven, ni se sabe realmente qué es lo que pasa.

En la misma línea de los estudios que hacen énfasis en el dominio de información, y no en el desarrollo del conocimiento a través del desarrollo del niño, niña o adolescente -como lo hacen los psicogenéticos-, están los dirigidos por The National Assessment of Education Progress en estudiantes entre los 13 y los 17 años de edad, en 1975, 1976, 1981, 1982, 1987 y 1988, acerca de conocimientos cívicos. Ninguno de estos estudios reportó resultados positivos sobre la competencia cívica de los estudiantes y las estudiantes. El informe más reciente realizado y editado en 1990, comparó los datos desde tres evaluaciones y halló que aunque los puntajes para los sujetos de 13 años son estables, para los de 17 años declinaron. El espectro y profundidad del desempeño de la comunidad estudiantil en cada área de contenido creció como su progreso escolar; sin embargo, aún por el grado duodécimo, el dominio de las nociones básicas cívicas permaneció completamente limitado. La mayor parte del colectivo de estudiantes tuvo un desempeño pobre en los ítems que se referían a procesos políticos, legales y del Gobierno.

Paralelamente, otra línea de investigación se ha abierto paso en los últimos años, denominada “la aproximación de dominio específico”, la cual resalta el papel de la instrucción en la comprensión de los conceptos del mundo social en niños, niñas y adolescentes (Lenzi, 1998, 2001; Berti & Ugolini, 1998). Esta vertiente de investigación del conocimiento social se ha enfocado en caracterizar el tipo y naturaleza de tales conocimientos, pero adoptando la perspectiva instruccional, es decir, el conocimiento de las nociones sociales

mediante instrucción formal de dichos saberes en el niño o niña.

Otros estudios desde una perspectiva teórica cognitiva pero no psicogenética, han sido llevados a cabo sobre temas asociados a la representación de la ley; por ejemplo, los de vocabulario legal de niños y niñas pre-escolares y de jóvenes de 14 años, en Estados Unidos (Saywitz & Jacnicke, 1987); también en Australia (Warren-Leubecker, Tate, Hinton & Ozbek, 1988), y en Gran Bretaña (Flin, Stevenson & Davis, 1989).

Desde una perspectiva psicogenética, se ha evidenciado en los estudios encontrados sobre la representación de la ley en niños y niñas que se hallan disponibles, que esta sigue un proceso progresivo de transformación, haciéndose más compleja, diferenciada y abstracta conforme avanza la edad del niño o niña, al igual que se adquieren otros conocimientos sobre la sociedad (Schung & Berkey, 1985; Sevon & Weckstrom, 1989; Furnham, 1994; Schnotz et al., 1999; Lenzi & Castorina, 2000; Barret, Buchannan-Barrow, 2005). Uno de los estudios pioneros en esta perspectiva ha sido el de Adelson y O'Neill (1966), seguido años después por otro estudio sobre el tema, que explora de manera indirecta el tema de las representaciones sobre la ley: el de Tapp y Kohlberg (1977).

Después de estos, de acuerdo con esta revisión, aparecen escasos estudios sobre exploración de nociones sociales, conexas de alguna manera con la representación de la ley, en el período comprendido entre 1970 y 2007: La organización política en niños de 5 a 16 años (Connell, 1971), el compromiso político de jóvenes entre 14 y 19 años (Furth & Mc. Conville, 1981), nociones políticas (Delval, 1992), concepciones sobre presidente y partidos políticos en niños de 5 a 8 años (Moore, Lare & Wagner, 1985), la comprensión política en niños de 5 a 15 años (Berti, 1988), la autoridad presidencial entre los 6 y 12 años (Castorina & Eisenberg, 1989), la comprensión del Gobierno nacional en niños y adolescentes (Turiel, 1989), la comprensión del Estado en tercer grado de primaria (Berti, 1994), la comprensión del concepto de Gobierno nacional en niños y jóvenes (Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005).

Otras líneas de estudios se han

encaminado a la exploración de las variables sociodemográficas relacionadas con el conocimiento acerca de la idea de ley, como por ejemplo, los de género, y los de la edad y la inteligencia en la comprensión de lo político y de la ley.

Por otra parte, con respecto a las poblaciones en las cuales se han llevado a cabo los estudios acerca de las representaciones mentales sobre el mundo social, estas han sido las de Estados Unidos (Adelson & O'Neill, 1966; Jackson, 1971, 1979), Australia (Warren-Leubecker, Tate, Hinton & Ozbek, 1988), Reino Unido (Flin, Stevenson & Davis, 1989), Italia (Berti, 1998), Alemania occidental (Adelson, 1986); y en Argentina (Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005).

Los estudios se realizaron a través del método clínico de Piaget aplicado a nociones del mundo social, tal como lo han realizado investigadores como Delval (2002).

Con respecto a los tamaños muestrales, hallamos en esta revisión variaciones que van desde inferiores a 100, entre 100 y 450 o hasta 4.027; este último, un estudio de Stradling (1977) en adolescentes británicos acerca del conocimiento político. Los estudiantes y las estudiantes participantes han sido sujetos escolarizados de los dos géneros y de diferentes condiciones sociales y áreas, tanto urbanas como rurales; en otros casos no se especifican estas condiciones.

Las principales preguntas que han guiado los diferentes estudios, ya sea sobre la representación de la ley específicamente, o sobre representaciones asociadas, han girado en torno a la caracterización de las transformaciones de contenido y estructura, así como a los tipos y cualidades del pensamiento con los cuales se comprende específicamente, o en su conjunto esta noción. Otras interrogantes que han generado investigación sobre el tema son las que apuntan a saber si existen diferencias de género o de estrato socioeconómico en dicha comprensión, si hay restricciones representacionales en la evolución de la idea de ley, u otras correlacionadas con esta, como por ejemplo, la de comunidad, Gobierno, Estado, nación, autoridad; otras preguntas de investigación se han dirigido a indagar las

diferentes transformaciones de la idea de ley en su comprensión a través de la edad infantil y adolescente, y en qué momento esta se vuelve objetiva.

Con respecto a estas preguntas, los resultados que presentan los escasos estudios hallados en esta búsqueda sistemática, muestran que la comprensión del concepto de ley, así como de varios asociados al mismo, obedece a la maduración intelectual del individuo; señalan también que estas comprensiones tienen preeminencia sobre otras inducidas por la educación formal (Conell, 1971; Berti & Bombi, 1988; Castorina & Eisenberg, 1989; Haste & Torney-Purta, 1992; Berti & Ugolini, 1998). También destacan los estudios bajo la perspectiva psicogenética, que la representación mental de la ley corresponde con momentos cronológicos que podrían asimilarse a niveles o estadios propios del desarrollo de la comprensión del concepto, el cual a su vez evoluciona con otros con los que la relación parece muy estrecha en términos semánticos (Adelson & O'Neill, 1969; Adelson, Green & O'Neill, 1969; Berti, 1998; Lenzi & Castorina, 2000).

Para autores como Saywitz y Jacnicke, (1987), Warren-Leubecker, Tate, Hinton y Ozbek, (1988), así como para Flin, Stevenson y Davis (1989), la comprensión de la ley y del sistema judicial va paralela a la comprensión de la noción de Estado, aunque en su estudio no realizan una comparación sistemática de estos dos conceptos (Flavell, Miller & Miller, 1993); también con el concepto de sociedad (Furnham & Stacey, 1991).

Por otra parte, los resultados hallados en los diferentes estudios coinciden en que la comprensión del concepto de ley tiene al menos cuatro umbrales críticos para el cambio en los cuales se aprecian diferencias en las operaciones mentales utilizadas, en los contenidos representacionales y en las estructuras en las que están asimilados. Específicamente los estudios europeos, y en concreto los realizados en Italia por Berti (1994, 1998), establecen una serie de estadios en la evolución de la idea de ley en el niño o niña y en el sujeto joven; al respecto, ese fue uno de los estudios más detallados que hallamos en la presente revisión, los cuales, en

algunos casos, fueron contrastados con otros que aportan material coincidente en el mismo sentido. Específicamente, el estudio reporta que en el período entre los 7 y los 9 años de edad, existe en el niño o niña una teoría personalista, idealista de la ley, percibiéndola como inmutable, genérica y de tipo moral, creada desde tiempos inmemoriales (Lenzi, 2001); también se señala que el niño o niña de esta edad conoce algunos roles del sistema judicial, como el de juez (Berti, 1994), que llega a creer que ellos hacen la ley; que conoce algunas acciones asociadas a la ley como la mentira y la promesa (Saywitz & Jacnicke, 1987; Warren-Leubecker, Tate, Hinton & Ozbek, 1988; Flin, Stevenson & Davies, 1989). También en esta edad reportan saberes en torno a lo que ocurre en el juzgado, con el juez, el jurado y el reo que se presenta al juez como potestativo de decisiones de culpabilidad e inocencia (Moore, Lare & Wagner, 1985). Hacia los 9 años de edad, según se informa, la representación acerca de la ley se vuelve menos personalista, se equipara a normas de tipo moral como no matar o no robar. Se halló que el niño o niña de esta edad cree que la ley se origina en el Gobierno, pero sabe que este no obra siempre bajo la bondad moral; esta expansión en la representación mental sobre la ley muestra que existe un pensamiento concreto basado en premisas como “la gente no se hace daño, la gente no mataría a otra gente, la gente no robaría (Adelson, 1986). La representación de Estado aun no se logra en los niños y niñas de Italia (Berti, 1988). En este umbral crítico, la representación de la ley es culpabilizante, reprime, obliga, castiga. En estos mismos niños y niñas, se halló que las leyes son reglas que pueden ser injustas; se cree en una máxima autoridad que resuelve los problemas a la manera de un jefe (Berti, 1988, 1994). Hacia los 11 años, el estudio reporta haber encontrado un mayor grado de abstracción, menor idealismo y menor personalismo en la idea de ley (Adelson, 1986), ya que se entiende que esta tiene una función organizadora de la sociedad y de las instituciones. Así mismo, informan los autores que esto se constituye en una ganancia representacional que indica que el niño o niña es capaz de representarse el orden político

(Connell, 1971). Berti (1994) halló que el niño o niña razona que la vida de un pueblo requiere de relaciones sociales y políticas, de leyes y de mandatarios. También destaca el estudio que alrededor de esta edad, el niño o niña piensa en la ley como un medio coercitivo y controlador; el bien público es un asunto remoto y por lo tanto la ley es entendida en términos de costo-efectividad. La coerción en los asuntos públicos es aprobada, pues la autoridad es esencialmente buena (Adelson, 1986). Desde otra instancia, la representación de la ley incluye, en esta edad, una propiedad de regulación de lo que la gente puede o no puede hacer; pero adicionalmente guían el criterio de las personas para distinguir entre lo bueno y lo malo (Adelson, 1986). Otros estudios reportan la aparición de la noción de Estado (Berti, Mancoruso & Zanon, 1998). El origen de la ley sigue refiriéndose al Gobierno como una instancia genérica de la cual no se hacen mayores explicaciones; sin embargo, aún predomina el sesgo moralista sobre ellas, o sea, la ley es de carácter moral. Se amplía el espectro de las normas para incluir algunas de tipo social como las de tránsito pero no se logra establecer su diferencia con la ley en términos jurídicos. El juez administra justicia y es un servidor del Estado pagado por este; el abogado tiene como función la defensa del acusado (Berti, 1994; Berti, Mancoruso & Zanon, 1998). Las leyes pueden ser hechas por el presidente, el gobernador, un ministro, un legislador (Berti, Mancoruso & Zanon, 1998). El mecanismo de elaboración de la ley en esta edad aún es desconocido, y la figura presidencialista como eje de la ley es acentuada (Berti, 1994; Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005). Adicionalmente, se cree que la autoridad gubernamental es regulada por las mismas normas morales del resto de la población. Aparece una alusión hacia la Constitución Nacional como un compendio de las leyes más importantes que guían a la nación y facilitan el Gobierno.

Finalmente, se puede rastrear en los estudios psicogenéticos revisados, que entre los 13 y los 17 años de edad aparecen dos diferenciaciones estructurales en la representación de la ley:

Una en la cual predomina un concepto gobiernista y heterónomo en donde el origen

de la ley se ubica en el Gobierno y tiene una función de organización social. Lo público es una necesidad (O'neil & Adelson, 1986). Se aclara la diferencia entre las leyes sociales y la ley moral (Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005). Se concibe que las decisiones de Gobierno han de basarse en la ley (Berti, Mancoruso & Zanon, 1998); la ley se ve todavía como un mecanismo coercitivo y autoritario aunque con menor intensidad que antes (Hess & Torney, 1967; Torney, 1977). Un aspecto importante aquí es que las representaciones de orden social, ley y comunidad, se articulan (Adelson, 1986; Furnham & Gunter, 1989); la comunidad es un organismo que requiere perpetuarse. La respuesta comunal se sobrepone a la individual (Adelson, 1986), puesto que los intereses se aprecian contextualizados en la comunidad en su conjunto. Los sujetos jóvenes juzgan los derechos civiles y políticos como más importantes que los económicos y que los sociales; apoyan la tolerancia y los derechos y libertades en abstracto, pero muy lejos de las situaciones concretas (Hess & Torney, 1967; Torney, 1977). En este sentido, los estudios realizados por Torney-Purta (1983, 1994) han encontrado que, a menudo, la exposición de las personas jóvenes al sistema legal, a sus conflictos, al Gobierno y a los intereses de grupo en las instituciones educativas y la comunidad, son beneficiosos para el desarrollo.

El sentido de comunidad del sujeto adolescente se amplía en referencia a la ley, puesto que le permite comprender las instituciones, sus funciones y normas, así como sus principios invisibles que relacionan a estas instituciones entre sí: la autoridad, los derechos, la libertad, la equidad en el manejo de los intereses, la representación, entre otros. Las relaciones entre los individuos en la sociedad generan simetrías y asimetrías, relaciones de poder diferenciales entre habitantes, ciudadanos o ciudadanas, mandatarios o mandatarias. En los estudios adelantados por Hess y Torney (1967) y Torney (1977), existe apoyo a que el concepto de comunidad es una representación mental asociada al concepto de ley, que lleva a que la personalización decrezca. También en esta edad se reporta que hay una idea clara de la existencia de los tres poderes

públicos (ejecutivo, legislativo y judicial); sin embargo, lo destacable de este tema es que la representación de la ley encuentre una instancia diferente a la del presidente de la cual emanar, en este caso de la instancia legislativa (Hess & Torney, 1967; Torney, 1977). Este asunto es relevante, puesto que en estos mismos estudios se halló que las actitudes tempranas hacia los representantes de la ley y del sistema legal pueden ser el origen de los comportamientos políticos y legales de los futuros sujetos adultos. También, la representación de la ley se expande pues se comprende en función de la garantía de los derechos fundamentales para los ciudadanos y ciudadanas, como la vivienda, la salud, la educación, la alimentación (Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005); por otra parte, la ley tiene una representación como guía, como orientación para los individuos e individuos en la sociedad. Existe un apoyo a la ley pues, en general, el sujeto joven la considera benigna.

La segunda diferenciación representacional que aparece en esta edad es la idea de ley como instrumento organizador de la vida institucional de una nación, que tiene efectos normativos y jurídicos y que por lo tanto es un elemento mediante el cual se pueden resolver los problemas sociales, económicos, políticos y demás, que se presentan en la vida de las personas (Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005). Esta perspectiva viene a su vez acompañada de escepticismo acerca del cumplimiento cabal de la ley en el orden político, pero a su vez -reportan los estudios-, se cree que la ley es mejorable, modificable. Así, las expectativas con respecto a la ley son más flexibles y se asume como limitada, pues se concibe la tendencia humana a resistir la ley y la autoridad y las propias limitaciones humanas para formularlas y cumplirlas (Berti, Guarnaccia, & Lattuada, 1997). Adicionalmente, se encuentran reportes que sostienen que la capacidad de razonamiento permite percibir los motivos e intenciones subyacentes a muchas leyes, los cuales el adolescente empieza a escrutar con mayor sistematicidad; la ley se convierte en un recurso entre muchos otros más para hacerse valer (Adelson, 1986). El razonamiento costo-beneficio se acentúa al razonar sobre la ley en cualquiera de sus formas, es decir, hay una idea

previa de análisis de su utilidad, de la ganancia para tal o cual grupo, persona, circunstancia, gremio, institución o sociedad, y de allí se deriva la toma de decisiones. A raíz de esto se acentúa el pensamiento de modo condicional: “Depende de si...” y las posiciones disyuntivas no son usadas.

El análisis de contingencias se vuelve un componente de conocimiento importante acerca de la ley, de tal manera que muchos absolutismos que mantenían la representación de la ley en estadios anteriores ahora quedan a un lado para dar lugar a una expansión en la cual se incluye la intersubjetividad, la reciprocidad, la empatía y la trascendencia, incorporando el compromiso, la enmienda, el pensar más allá de lo inmediato -consecuencias remotas de segundo orden- (Adelson, 1986).

Por otra parte, existe una ampliación del rango temporal con respecto a la acción de la ley: el futuro se puede manipular desde el presente; se anticipan las consecuencias en la toma de decisiones y los juicios políticos de una comunidad (Berti, 1994; Adelson, 1986; Furnham & Gunter, 1989).

Algunos autores como Demetriou y Charitides (1986), concluyen sin embargo que no es suficiente que hacia los 17 años de edad hayan aparecido y se ejerciten las operaciones formales en el adolescente para entender la representación de la ley y de los temas judiciales, pues -según creen-se hace preciso un tipo de razonamiento post-formal, es decir, implica un pensamiento más sistémico en el cual se integren muchas variables de tipo personal, grupal, social, para poder comprender lo que es justo y entender cómo lo justo puede diferir de lo legal, por cuanto implica reconciliar posturas que tradicionalmente, en el pensamiento formal, operan como antagónicos que se repelen y no pueden coexistir.

En el caso de los estudios con niños y niñas, las representaciones de Estado, sistema judicial y ley, se informan como coexistentes en umbrales cronológicos y en niveles de desarrollo afines; por otra parte, se establece que el concepto y comprensión de la idea de Estado co-ocurre con, o precede a, la noción de juez como servidor público; que el conocimiento de la colección de leyes en un código, co-

ocurre con, o precede a, la idea de que se tiene que estudiar leyes para volverse juez o abogado. Adicionalmente, el entendimiento o comprensión del orden judicial está constreñido por el conocimiento de otros aspectos del sistema político (Flavell, Miller & Miller, 1993; Berti, 1994, 1998; Berti, Mancoruso & Zanon, 1998). Hay consenso en cuanto a que los niños y niñas de Italia siguen esta secuencia. Estudios antecedentes sobre comprensión política muestran un patrón similar en niños y niñas italianos (Berti & Benesso, 1998), en niños y niñas norteamericanos (Moore, Lare & Wagner, 1985), en niños y niñas británicos (Stevens, 1982), en niños y niñas australianos (Connell, 1971).

Con respecto a los estudios sobre el desarrollo de la comprensión del concepto de comunidad (Buchanan-Barrow, 2000), el cual se considera relacionado directamente con el concepto de ley, se reporta que ni el género ni el nivel de inteligencia de los niños, niñas y jóvenes, incidía en su comprensión del concepto (Nelson, Eisenberg & Carroll, 1982).

Emler y Hogan (1981), plantean que existe una relación de doble vía entre el razonamiento moral y el legal, y que no necesariamente uno excluye al otro; el razonamiento legal permite imaginar soluciones legales de niveles de desarrollo del pensamiento moral muy superiores; por ejemplo, quienes estén en la etapa 4 convencional de Kohlberg (1976) son capaces de imaginar planteamientos sobre la ley del nivel pos convencional. Por otra parte, la respuesta política puede diferir del pensamiento legal-moral. De otro lado, Emler y Hogan (1981) creen que existe una clara diferencia entre el contenido ideológico de las actitudes hacia la ley y la justicia, y son partidarios de suponer que las etapas o niveles de desarrollo del pensamiento moral representan más preferencias ideológicas por posiciones legales, morales y políticas, que un movimiento madurativo hacia una etapa de moral y justicia universal, como la planteada por Kohlberg (1976) en el pensamiento moral post-convencional.

Mientras algunos estudios reseñados con anterioridad han seguido una orientación evolutiva, otros se han enmarcado en explorar desde un enfoque del procesamiento

informativo, las actitudes de los sujetos jóvenes con respecto a la ley.

Nelson, Eisenberg y Carroll (1982) investigaron la estructura de las actitudes de estudiantes adolescentes hacia el crimen, la ley y la justicia, en Estados Unidos, con una batería de ítems de una selección de escalas (liberalismo, mundo justo, autoritarismo, responsabilidad). Los hallazgos obtenidos señalan que los adolescentes y las adolescentes mantienen actitudes basadas en lo punitivo, es decir, consideran que a los sujetos criminales se los debe retribuir por sus actos de la misma manera como ellos han hecho transgresiones; así mismo, su actitud sobre la ley incluye responsabilidad sociolegal por los actos, eficacia, cumplimiento y acatamiento. Estos hallazgos son congruentes con los de los estudios psicogenéticos en las representaciones mentales de la ley, como los de Adelson (1986); también con lo encontrado por Furnham y Gunter (1989) en su estudio de representaciones acerca de la ley y el sistema judicial. Sin embargo, un aspecto adicional es que en estas actitudes, los investigadores e investigadoras hallaron que cerca de la mitad de los sujetos adolescentes creían que las personas criminales no podían reformarse, y que no eran culpables en sí mismos de sus transgresiones. Esta actitud absolutista coincide con el razonamiento de las concepciones menos avanzadas de los jóvenes y las jóvenes acerca de la ley, pero trasladada a las posibilidades de cambio en el transgresor de la ley (Adelson & O'neil, 1966; Adelson, 1986). Hallaron también estos investigadores que cerca de la mitad de los sujetos adolescentes evaluados asignaban la responsabilidad por el crimen a la sociedad, y no al criminal, lo cual es indicativo de un pensamiento sistémico en la explicación de los comportamientos y responsabilidades por el orden social y por ende de las implicaciones punitivas de la ley. Cerca de los tres tercios de las personas participantes del estudio mantuvieron actitudes de recelo frente a la eficacia de la aplicación de la ley ante el crimen, y de las penas una vez juzgado el caso; inclusive plantearon dudas acerca de la igualdad y justicia en el trabajo del sistema judicial, y expresaron una carencia de fe en la justicia para tratar efectivamente con las

personas criminales y para asignar castigos adecuados a la severidad de los crímenes. Esta actitud coincide con la capacidad del sujeto adolescente de suponer una ley que no siempre actúa con justicia, y que resulta tan imperfecta como los mismos seres humanos que la administran, asunto que coincide con lo hallado por otros estudios (Connell, 1971; Stevens, 1982; Moore, Lare & Wagner, 1985; Stevens, 1982; Berti, Mancoruso & Zanon, 1998; Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005).

Un aspecto relevante en este estudio es que los investigadores hallaron que, casi tres tercios de los participantes jóvenes, opinaron que la comunidad debería participar en el desarrollo de las leyes y hacerlas cumplir para el bien de las comunidades locales y del país en su conjunto. Esto revela que la concepción del origen de la ley debe ser un asunto de reflexión, deliberación y participación de la comunidad, lo cual corresponde al concepto de gobernanza en la que los miembros de la sociedad participan de forma activa y proactiva en la organización político-administrativa y de control de la vida pública, y establecen una articulación y comunicación con las instituciones para favorecer los objetivos y propósitos públicos. Este razonamiento corresponde a una capacidad de perspectiva de alta abstracción, propia del pensamiento formal, que añade un elemento distintivo con respecto a lo hallado por los estudios de representaciones acerca de la ley, los cuales han alcanzado representaciones en las que el énfasis se hace en las instituciones y en la representación a través de funcionarios públicos en defensa de los intereses públicos.

4. Conclusión

Los estudios sobre las representaciones mentales acerca de la ley mantienen vigente la metodología y explicación epigenética en el desarrollo de dicha noción, estableciendo diversos niveles evolutivos de comprensión de la misma en la infancia y en la adolescencia, asunto que resulta relevante frente a otras tendencias de investigación como las de dominio específico, procesamiento de la información y microgenéticas. Los tres niveles que postulan en la comprensión de la idea de la

ley, aportan datos relevantes de tipo estructural, de contenido y sobre los instrumentos de desarrollo intelectual y su evolución, desde lo más nocional a lo proposicional, lo conceptual y lo pre categorial y categorial, de una manera articulada, acumulativa y compleja, en la cual existen en este último nivel la articulación del concepto de ley con otros como el de comunidad, organización social, Estado y nación. Así mismo, podemos concluir que los estudios apuntan a que la comprensión de la ley avanza desde una concepción gobiernista presidencialista en la infancia, hacia una de gobernanza en la edad adolescente tardía.

Finalmente, concluimos también que, si bien existe una cierta cantidad de estudios en muestras europeas, australianas y norteamericanas, es ínfimo el número de investigaciones latinoamericanas que permitan establecer criterios transculturales al respecto.

Lista de Referencias

- Adelson, J. & O'Neil, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, pp. 295–306.
- Adelson, J., Green, B. & O'Neil, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, I, pp. 327-332.
- Adelson, J. (1986). *Inventing the adolescence: The political psychology of every day schooling*. New Brunswick: Rutgers.
- Albala-Bertrand, L. (1996). "Ciudadanía y educación: hacia una práctica significativa". *Perspectivas*, XXVI (4), pp. 697-841. Ginebra: OIE - Unesco.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. Amsterdam: IEA.
- Audigier, F. (2000). "L'Education aux citoyennetés. Un domaine instable aux références problématiques". *Actes du Colloque 1998-1999. Education aux citoyennetés*, pp. 101-112. Berna: Secrétariat général du l'Conférence

- Intercantonale de L'Instruction Publique de la Suisse Romande et du tessin.
- Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (eds.) (2005). *Children's understanding of society*. Hove: Psychology Press.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. In M. Carretero & J. F. Voss, (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*, (pp. 49–75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berti, A. E. (1988). The development of political conceptions in children between 6–15 years old. *Human Development*, 41, pp. 437–446.
- Berti, A. E. & Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berti, A. E., Guarnaccia, V. & Lattuada, R. (1997). Lo sviluppo della nozione di norma giuridica [The development of the concept of law]. *Scuola e Città*, 48 (12), pp. 532–545.
- Berti, A. E. & Benesso, M. (1998). The concept of nation-state in Italian elementary school children: Spontaneous concepts and effects of teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120, pp. 121–143.
- Berti, A. E., Mancaruso, A. & Zanon, L. (1998). Lo sviluppo Della conoscenza del sistema giudiziario [The development of knowledge of the judicial system]. *Scuola e Città*, 49 (1), pp. 3–18.
- Berti, A. E. & Ugolini, E. (1998). Developing knowledge of the judicial system: A domain specific approach. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, pp. 221–236.
- Buchanan-Barrow, E. (2000). *The development of the political cognition: A sense of community*. Poster presented at XVIth Biennal Meeting of ISSBD, Beijing, China.
- Castorina, J. & Aisemberg, B. (1989). "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial". En J. A. Castorina et al. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Connell, R. W. (1971). *The child's construction of politics*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press. D. P. R. 12 December 1985, N° 104. *Scuola primaria. Programmi didattici* [Syllabus for the primary school]. Rome: Ministry of Education.
- Cullen, C. (1996). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 36, pp. 5-24.
- Demetriou, A. & Charitides, L. (1986). The adolescent's construction of procedural justice as a function of age, formal thought and sex. *International Journal of Psychology*, 21, pp. 333–353.
- Emler, N. & Frazer, E. (1999). Politics: the educational effect. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), pp. 251-273.
- Emler, N. & Hogan, R. (1981). Developing attitudes to law and justice: An integrative review. En S. Brehm, S. Kassin & F. Gibbons (eds.) *Developmental social Psychology*, (pp. 298-314). New York: Oxford University Press.
- Flavell, J., Miller, P. & Miller, S. (1993). *Cognitive development* (tercera edición). Englewood's Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flin, R., Stevenson, Y. & Davies, G. (1989). Children's knowledge of court proceedings. *British Journal of Psychology*, 80, pp. 285-297.
- Furham, A. (1994). *Young People's Understanding of Politics and Economics*. En V. Carretero & J. F. Voss (eds.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furnham, A. & Gunter, B. (1989). *The Anatomy of Adolescence: Young People's Social Attitudes in Britain*. London: Routledge.
- Furnham, A. & Stacey, B. (1991). *Young*

- people's understanding of society*. London: Routledge.
- Furth, H. & Mc Conville, K. (1981). *Adolescent understanding of compromise in political and social arenas*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, pp. 413-427. US.
- Galvis, L. (2009). La Convención de los derechos del niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 587-619.
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, D. F.: Siglo XXI (original en inglés, 1988).
- Haste, H. & Torney-Purta, J. (1992). *Development Political Understanding: A New Perspective*. The Development of Political Understanding. New York: Jossey Bass Wiley.
- Hess, R. & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine.
- Jackson, R. (1971). The development of political concepts in young children. *Education Resolving*, 14, pp. 51-59.
- Jaros, D. & Grant, L. (1974). *Political Behaviour: Choices and Perspectives*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and moralization: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Lenzi, A. M. (1998). "Psicología y Didáctica: ¿Relaciones 'peligrosas' o interacción productiva? Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de Gobierno". En R. Baquero, A. Camilloni, M. Carretero, J. A. Castorina, A. M. Lenzi & E. Litwin, *Debates Constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Lenzi, A. M. (2001a). *El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos*. En J. A. Castorina (comp.) *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lenzi, A. M. (2001b). "Las concepciones de Gobierno en niños y adolescentes. Un problema psicoeducativo". En M. T. Juliá & J. Catalán (eds.) *Psicología y Educación. Encuentros y Desencuentros*. Santiago de Chile: Universidad de La Serena.
- Lenzi, A. & Castorina, J. (1999/2000). "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo". En J. A. Castorina & A. Lenzi (comp.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A. & Iglesias, M. (2005). Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, pp. 101-131.
- Moore, S. W., Lare, J. & Wagner, K. A. (1985). *The child's political world. A longitudinal perspective*. New York: Praeger.
- Nelson, E., Eisenberg, N. & Carroll, J. (1982). The structure of adolescents' attitudes towards law and crime. *Journal of Genetic Psychology*, 140, pp. 47-58.
- Saywitz, K. & Jaenicke, C. (1987). *Children's understanding of legal terms: A preliminary report of age-related trend*. Paper presented to the conference of the Society for Research in child Development, Baltimore.
- Schnotz, W., Vosniadu, S. & Carretero, M. (eds.) (1999). *New Perspectives on Conceptual Change*. Amsterdam: Pergamon.
- Seven, G. & Weckstrom, S. (1989). The development of reasoning about economic events. A study of Finnish children. *Journal of Economic Psychology*, 10, pp. 495-514.
- Schug, M. & Birkey, C. (1985). Teaching economics to children. *Theory and research in social education*, 11 (3), pp. 1-15.
- Stevens, O. (1982). *Children talking politics*. Oxford, UK: Martin Robertson.
- Stradling, R. (1977). *The Political Awareness of the School Leaver*. London: The Hansard Society.
- Tapp, J. L. & Kohlberg, L. (1977). Developing senses of law and legal justice. En L. Tapp & L. Kohlberg (eds.) *Law, justice, and the individual in society*. New York: Holt,

- Rinehart and Winston.
- Times Mirror (1990). Recuperado el 3 de agosto de 2011, de: http://dataarchives.ss.ucla.edu/da_catalog/da_catalog_titleRecord.php?studynumber=M835V1.
- The National Assessment of Education Progress (1975-1988). Recuperado el 02 de Julio de 2011, de: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
- Torney-Purta, J. (1977). The international knowledge and awareness of adolescents in nine countries. *International Journal of political education*, 1, pp. 3-19.
- Torney-Purta, J. (1983). The development of views about the role of social institutions in redressing inequality and promoting human rights. En R. Leahy (eds.) *The child's construction of social inequality*. New York: Academic Press.
- Torney-Purta, J. (1994). Dimensions of adolescents' reasoning about political and historical issues: Ontological switches, developmental processes, and situated learning. En M. Carretero & J. Voss (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*, (pp. 103–122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. & Schultz, W. (eds.) (2001). *Civic Education Study, Citizenship and Education in Twenty eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, International Release Report*. Amsterdam: IEA.
- Torres, C. (2001). Democracia, Educación y Multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global. México, D. F.: Siglo XXI.
- Turiel, E. (1989). "Commentary". *Human Development*, 32, pp. 45-52.
- Warren-Leubecker, A., Tate, C., Hinton, I. & Ozbeck, N. (1988). What do children know about the legal system and when do they know it? En S. J. Ceci, D. F. Ross & M. P. Toglia (eds.) *New directions in child witness research*. New York: Springer-Verlag.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

*ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO
DE LA REVISTA POR CONFLICTO
DE AUTORÍA*

Referencia para citar este artículo: García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.

Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*

MARÍA CRISTINA GARCÍA-VESGA**

Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

ELSY DOMÍNGUEZ-DE LA OSSA***

Corporación Universitaria del Caribe, Colombia.

Artículo recibido en agosto 30 de 2012; artículo aceptado en noviembre 2 de 2012 (Eds.)

· **Resumen:** En este artículo hacemos una revisión analítica acerca de las teorías surgidas en las últimas tres décadas alrededor de la capacidad que poseen los niños y las niñas para afrontar situaciones adversas. Realizamos un recorrido por las definiciones del concepto, clasificándolas según la relación que hacen los distintos autores y autoras con los conceptos de adaptabilidad, capacidad y competencia. Identificamos dos momentos en la evolución teórica del enfoque y analizamos los fundamentos psicológicos, los factores de personalidad, y el temperamento, como categorías asociadas al concepto Resiliencia.

Recogemos las implicaciones prácticas en programas que promueven la construcción de la Resiliencia, basados en el reconocimiento de la importancia de los entornos -familia, comunidad, Estado- en interacción continua con el individuo. Explicitamos elementos comunes en los programas que se han desarrollado en países como Perú, Argentina y Brasil.

Palabras clave autoras: resiliencia, temperamento, competencia, factores de protección, factores de riesgo.

The Theoretical Development of Resilience and its Application in Adverse situations: An analytical review

· **Abstract:** in this article an analytic revision is made on the theories that developed during the last three decades around the capacity that boys and girls have to face adverse situations. It considers the different definitions of the concept, classifying them according to the relationship different authors make about concepts of adaptability, capacity and competence. Two moments on the theoretical evolution of the approach were identified and the psychological fundamentals, personality factors and temper were analyzed as categories associated with the concept of resilience.

* Este artículo corto se deriva de una de las categorías del proyecto en curso denominado *La Resiliencia Familiar emergente en situación de Desplazamiento Forzado: Un Modelo Teórico desde las Resiliencias de Padres e Hijos hacia los Recursos de las Familias en el Departamento de Sucre*, presentado como requisito para la candidatura al doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

** Doctora en Educación de Nova, University-Cinde. Profesora del Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud, Cinde - Universidad de Manizales. Correo electrónico: mariacristinagarcia@yahoo.com

*** Magíster en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Profesora de la Corporación Universitaria del Caribe – Cekar. Correo electrónico: elsydominguez@yahoo.es

The practical implications for programs and projects that promote the construction of resilience are gathered, based on the knowledge of the importance of the spheres of family, community and state, in continuous interaction with the individual. Common elements in programs developed in countries as Peru, Argentina and Brazil are explained.

Authors key words: resilience, temper, competence, protective factors, risk factors.

Desenvolvimento teórico da Resiliência e sua aplicação em situações adversas: uma revisão analítica

• **Resumo:** neste artigo fazemos uma revisão analítica das teorias surgidas nas últimas três décadas sobre a capacidade que têm as crianças para se defrontarem com situações adversas. Realizamos uma busca pelas definições do conceito, clasificando-as segundo a relação que fazem diferentes autores e autoras com os conceitos de adaptabilidade, capacidade e competência. Identificamos dois momentos na evolução teórica do enfoque e analisamos os fundamentos psicológicos, os fatores de personalidade e o temperamento, como categorias associadas ao conceito de Resiliência.

Buscamos as implicações práticas em programas que promovem a construção da Resiliência, baseados no reconhecimento da importância dos entornos-família, comunidade, Estado – em interação contínua com o indivíduo. Explicitamos elementos comuns em países como Perú, Argentina e Brasil.

Palavras-chave autoras: resiliência, temperamento, competência, fatores de proteção, fatores de risco.

-1. Introducción. -2. La evolución de la definición sobre Resiliencia. -3. Desarrollo histórico del concepto. -4. Fundamentos Psicológicos a la base del concepto de Resiliencia. -5. Factores de personalidad asociados a la Resiliencia. -6. Temperamento y Resiliencia. -7. Del concepto a la aplicación. -8. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

En este artículo hacemos una revisión analítica acerca de las teorías surgidas en las últimas tres décadas alrededor de la capacidad que poseen los niños y niñas para afrontar situaciones adversas. Realizamos un recorrido por las distintas definiciones, clasificándolas según la relación con los conceptos de adaptabilidad, capacidad, competencia o proceso.

Identificamos dos momentos en la evolución teórica: un primer momento en el cual analizamos factores individuales protectores que se relacionan con las capacidades resilientes para afrontar distintas adversidades como la pobreza. En una segunda etapa, reconocemos los ambientes donde las personas se desenvuelven, como factores de protección que al interactuar con los individuos modulan los efectos de un trauma. Es decir, pasamos de una reflexión desde lo personal

hacia lo relacional, configurando así una teoría ecológica de la Resiliencia, expresión utilizada por Baldwin quien retoma el planteamiento de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1981).

Además analizamos los fundamentos psicológicos, los factores de personalidad, y el temperamento, como categorías asociadas a la Resiliencia, que permiten consolidar un cuerpo teórico en el que se articulan aspectos psicológicos con el fenómeno de la resistencia y la capacidad de sobreponerse que existe en los seres humanos. Finalmente, mostramos algunas experiencias de aplicación del concepto, al trabajo que hacen los sujetos profesionales dedicados al trabajo con la infancia y con las familias que viven en condiciones de vulnerabilidad social.

Luego del análisis teórico que propiciamos a lo largo del artículo, entre las principales conclusiones que presentamos está la de que el concepto de Resiliencia plantea interrogantes sobre el temperamento, sobre los factores de

personalidad, sobre el ambiente y sobre los recursos de las personas; la comprensión de todos ellos será de interés para las posibilidades de aplicación en la práctica.

Es decisivo el papel de la familia, de la comunidad, de la sociedad en general y de los sujetos profesionales, como promotores de los recursos que tiene cada persona para lograr la autogestión del desarrollo personal y social.

Aunque identificar los factores protectores y de riesgo puede considerarse tarea difícil ya que estos varían según la naturaleza del trauma, la personalidad, la situación y el momento concreto, las diferencias en las formas de afrontar las adversidades se pueden considerar una riqueza y una oportunidad para aprender y para entender los mecanismos de riesgo y de Resiliencia. Ella es posible pero varía según el contexto y según las personas, su experiencia y su temperamento.

2. La evolución de las definiciones sobre Resiliencia

El enfoque de la Resiliencia surge a partir de los esfuerzos por entender las causas de la Psicopatología; estos estudios demostraron que existía un grupo de infantes que no desarrollaban problemas psicológicos a pesar de las predicciones de los investigadores e investigadoras (Masten, 2001; Grotberg, 1999). El primer paso fue asumir que estos niños y niñas se adaptaban positivamente debido a que eran “invulnerables” (Koupernik, en Rutter, 1991); es decir, podían “resistir” la adversidad. El segundo paso fue proponer el concepto de Resiliencia en vez de “invulnerabilidad”, debido a que la Resiliencia puede ser promovida, mientras que la invulnerabilidad es considerada un rasgo intrínseco del individuo (Rutter, 1991).

Para Infante (2005), la Resiliencia intenta entender cómo los niños y niñas, los sujetos adolescentes y las personas adultas son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar, o a pesar de las consecuencias de una catástrofe natural (Luthar & otros, 2000). En el área de intervención psicosocial, la Resiliencia intenta promover procesos que involucren al individuo y su ambiente social,

ayudándolo a superar riesgos y a tener una mejor calidad de vida.

Las definiciones que sobre Resiliencia se han construido se clasifican en cuatro:

1- Aquellas que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad.

2- Las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad.

3- Las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos.

4. Las que definen Resiliencia como adaptación y también como proceso.

Para la primera clasificación, hemos incluido a los siguientes autores y autoras con sus conceptualizaciones:

La Resiliencia se considera una historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad frente a futuros estresores (Werner, 2001; Luthar & Zingler, 2006; Masten & Smith, 1982).

Igualmente se define como una adaptación efectiva ante eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos (Löesel, Blieneser & Köferl, en Brambling et al., 1989).

Milgran y Palti (1993) definen a los niños y niñas resilientes como aquellos y aquellas que se enfrentan bien a los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años formativos de su vida.

Aunque los autores y autoras incluyen en sus definiciones el componente de la adaptación positiva como sinónimo de Resiliencia, se considera que la diferencia entre estos dos fenómenos estriba en que, para que este último se desarrolle, deben existir las dos condiciones de riesgo y protección. También se reconoce que el sujeto que se comporta Resiliente está en búsqueda de sobrepasar la adversidad e ir más adelante de donde estaba al momento del percance. Por su parte, la adaptación no implica los requerimientos anteriores y se refiere básicamente al afrontamiento de una situación en particular, sin prever las implicaciones para el futuro.

El siguiente es un vistazo por las definiciones de Resiliencia en donde aparece el componente de capacidad:

Grotberg (1995) la define como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La Resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez. Esta autora resalta el componente ambiental, en contraste con las definiciones que destacan que se requiere la conjunción de factores biológicos y ambientales para su desarrollo. Estos desacuerdos en las definiciones llevan a concluir que el fenómeno es complejo y que no tiene una sola explicación causal, sino que tiene que ser concebido como un proceso multifactorial en el que convergen las distintas dimensiones del ser humano.

Para Vanistendael (1994), la Resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. Según este autor, el concepto incluye la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades de una forma socialmente aceptable.

En cuanto a la Resiliencia como proceso, se destaca Rutter (1992), quien argumenta que la Resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida *sana*, viviendo en un medio *insano*. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño o niña y su ambiente familiar y social; así, la Resiliencia no puede ser pensada como un atributo con el que los niños y niñas nacen, sino que está en desarrollo y en permanente interacción entre las características de la persona menor y su ambiente.

En el mismo sentido, Suárez (1995) considera que la Resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas de la vida.

Las definiciones que incluyen tanto la dimensión de adaptación como la de procesos, son las siguientes:

Para Osborn (1993), la Resiliencia es un concepto genérico que se refiere a una amplia

gama de factores de riesgo y a los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños y niñas a temprana edad.

Luthar y Cushing (1999, p. 543) definen la Resiliencia como “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad”. Esta definición distingue tres componentes esenciales que deben estar presentes en el concepto de Resiliencia:

- La noción de adversidad o amenaza al desarrollo humano,
- La adaptación positiva de la adversidad,
- El proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales,

En resumen, las distintas definiciones de Resiliencia enfatizan en características de los sujetos tales como: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, competencia, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a situaciones estresantes que les permiten superarlas.

También se destaca que la Resiliencia se desarrolla en función de procesos sociales e intra-psíquicos; está en función de los procesos interaccionales entre las personas y estos, a su vez, aportan a la construcción del sistema intrapsíquico del ser humano.

3. Desarrollo histórico del concepto

Alrededor del concepto de Resiliencia surgió una primera generación de investigadores e investigadoras a principios de los setenta, cuyo interés fue descubrir aquellos factores protectores que están en la base de esta llamada adaptación positiva en niños y niñas que viven en condiciones de adversidad (Kaplan, 1999). Este grupo se formulaba la pregunta: “¿Entre los niños que viven en riesgo social, qué diferencia a aquellos que se adaptan positivamente de aquellos que no se adaptan a la sociedad?” (Luthar, 1993, en Kaplan, 1999). Un hito en esta primera generación fue el estudio de Werner

(1992) con 500 niños de Hawai, encontrando que una tercera parte de ellos, a pesar de vivir con padres alcohólicos y estar sometidos a distintas situaciones de estrés, lograron salir adelante y se construyeron como personas la posibilidad de un futuro.

A partir de este primer estudio, surgen una serie de investigaciones que evidencian la existencia de factores protectores en infantes a pesar de la pobreza, considerada una de las situaciones generadoras de estrés y que bien puede traer como consecuencia mayor fragilidad emocional, menor desempeño intelectual y peor ejecución académica. Sin embargo, el daño potencial ocasionado por las situaciones que se vinculan con la pobreza no es inevitable ni irreversible. Existen factores protectores que amortiguan el impacto de las diferentes clases de privación a las que están expuestos estos niños y niñas.

Llama la atención que a pesar de vivir en situaciones difíciles, las diferencias individuales muestran que unos niños o niñas que comparten las mismas situaciones sociales de base que el resto del grupo, conservan sus niveles de aspiración, sus expectativas y su motivación; no son como las del resto, y por el contrario sobresalen (Kotliarenko, Caceres & Fontecilla, 1997).

Por lo tanto, la Resiliencia viene asociada a la presencia de factores protectores que amortiguan los efectos adversos de golpes físicos y/o emocionales, y estos factores se definen como aquellos recursos que pertenecen al niño o niña, a su entorno, o a la interacción entre ambos, y que amortiguan el impacto de los estresores, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos (Garmezy, 1991; Garmezy & Masten, 1994; Lazarus & Folkman, 1986).

En la Resiliencia intervienen algunos “factores protectores” que operarían protegiendo al sujeto de la hostilidad encontrada en su entorno. Dichos factores se agruparían en factores personales, tales como tendencia al acercamiento social, humor positivo y ritmo biológico estable.

También participan factores cognitivos y afectivos, a saber: un mayor C.I. verbal y matemático, empatía, mayor autoestima,

motivación al logro, sentimiento de autosuficiencia, baja desesperanza, autonomía en las acciones emprendidas y orientación a la resolución de problemas.

Existen otros factores tales como las emociones positivas que pueden contrarrestar e incluso prevenir los efectos nocivos que acarrearán las vivencias derivadas de la pobreza (Oros, 2009).

Oros (2009) plantea cuatro argumentos acerca de la importancia y utilidad que podría tener la promoción de emociones positivas; las mismas pueden optimizar el funcionamiento de los niños y niñas pobres, porque favorecen una apreciación más saludable de las dificultades, un afrontamiento más funcional de las mismas; incrementan aspectos cognitivos involucrados en la prevención del fracaso académico y fomentan actitudes tolerantes ante las frustraciones.

En un segundo momento, los investigadores e investigadoras ampliaron el tema de la Resiliencia en dos aspectos: la noción de proceso, que implica la interacción dinámica entre factores de riesgo y de Resiliencia, y la búsqueda de modelos para promover Resiliencia en forma efectiva a nivel de programas sociales. En esta segunda generación se desplaza el foco de interés desde las cualidades personales hacia un mayor interés en los factores externos. La gran mayoría de los investigadores e investigadoras de esta generación podrían adscribirse al modelo triádico de Resiliencia, que consiste en organizar los factores resilientes en tres niveles: individuales, familiares, y los ambientes en los que los individuos están inmersos.

Dos investigadores pioneros en la noción dinámica de la Resiliencia fueron Michael Rutter (1991), quien propuso el término de mecanismos protectores en vez de factores protectores y quien concibe la Resiliencia como una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación y respetando las características personales (Rutter, 1991, en Infante, 1997, p. 10).

Por su parte, Edith Grotberg define la Resiliencia como la interacción de factores

resilientes provenientes de tres niveles diferentes: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy y yo estoy).

Autores más recientes de esta segunda generación son Luthar y Cushing (1999), Masten (2001), Kaplan (1999) y Bernard (1999), quienes entienden la Resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que le permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. La gran mayoría de los investigadores e investigadoras de esta generación podrían adscribirse al modelo ecológico-transaccional. La perspectiva que guía este modelo de la Resiliencia es que el individuo está inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí, ejerciendo una influencia directa en su desarrollo humano. Los niveles que conforman el marco ecológico son: el individual, el familiar, y el comunitario vinculado a los servicios sociales.

La Psicopatología Evolutiva es un paradigma dominante en la conceptualización de los trastornos mentales, cuyo objetivo es integrar el conocimiento de las vicisitudes del desarrollo normal y patológico y de los factores y procesos que lo influyen, a través de una perspectiva temporal (Cicchetti & Cohen, 1995; Rutter & Sroufe, 2000). Desde este paradigma, la Resiliencia se define como un proceso dinámico pero de carácter evolutivo que implica una adaptación del individuo mejor que la que cabría esperar, dadas las circunstancias adversas (Luthar, 2006; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Esta adaptación personal y social suele resultar de cierta capacidad para utilizar los recursos internos y externos que le van a permitir a la persona enfrentarse con éxito a la adversidad. La interacción de ambos recursos hace parte de un modelo transaccional y bidireccional de las influencias, en el que se da un peso importante no solo al entorno, sino también a las características del sujeto menor (Lynch & Cicchetti, 1998; Sameroff, 1997).

Para los pensadores y pensadoras del enfoque relacional es pertinente integrar los conceptos de temperamento y apego en un modelo transaccional de desarrollo humano.

Los mecanismos de riesgo y de la Resiliencia no se dan en un equilibrio de fuerzas- factores de riesgo contra factores de protección, en el que el niño o niña tendría un papel pasivo. Antes bien, parece que lo esencial pasa en interacciones activas entre el niño y su entorno. Así pues, la dialéctica de lo innato o de lo adquirido está superada. El reto no es ya identificar nuevos factores de riesgo o de protección, sino elucidar los procesos que intervienen, sobre todo en la interacción entre los factores genéticos y el ambiente.

Por su parte, Guedeney (1998) se centra en aquellos factores protectores de la vida relacional que favorecen los comportamientos resilientes, tales como una actitud parental competente, una buena relación con el padre o la madre, el apoyo del entorno, una buena red de relaciones sociales informales, la educación, y el compromiso religioso bajo la forma de participación en un grupo.

En resumen, para la construcción de un esquema conceptual de la Resiliencia surgen de manera articulada características individuales relacionadas con la identidad, las creencias y la visión que se tiene de uno mismo, en su interacción permanente con el entorno social, características que potencian una respuesta activa por parte del sujeto que le permite superar la adversidad y construir a partir de ella. Del mismo modo existen elementos de relación con el medio y con los otros, que harán que los sujetos dimensionen el problema y organicen una respuesta activa, caracterizada por involucrar a los otros sujetos en una formulación de metas a corto plazo y con objetivos prácticos.

En suma, el modelo de la Resiliencia planteado por los investigadores e investigadoras de la segunda generación, implicaría una serie de retroalimentaciones que configuran un sistema complejo, integral y cíclico de la Resiliencia.

Podemos concluir de este desarrollo teórico del concepto que, si bien tanto el término factores de protección con factores de Resiliencia, ha sido tratado indistintamente entre los expertos y expertas, un análisis comparativo de estos aspectos nucleares permite señalar que la combinación de los factores de protección está asociada a un estado de Resiliencia en una persona, grupo o comunidades. La segunda generación de pensadores y pensadoras de

la Resiliencia ha generado un cambio en el lenguaje, y hoy se plantea que la Resiliencia es diferente a Factores de Protección, en tanto los factores de Resiliencia enfrentan al riesgo mientras los factores de protección protegen del riesgo.

Este cambio denota que el enfoque de la Resiliencia está más comprometido con el modelo de la promoción, con la noción de maximizar el potencial entre los individuos en riesgo y no solo con la evasión o prevención de las enfermedades, más relacionado esto último con el modelo epidemiológico de la salud. Este modelo de la promoción es consistente con la construcción de factores de Resiliencia y con obtener resultados positivos. En este sentido, Grotberg (1999) plantea que un factor de Resiliencia sería contar con un ser querido que brinde amor incondicional, lo cual no actúa directamente en contra de ningún factor de riesgo pero sí desarrolla una fortaleza intra-psíquica.

En consonancia con la idea planteada anteriormente, la relación con una persona en cualquier momento de la vida, que no focaliza la atención en conductas problemáticas sino que busca satisfacer las necesidades de reconocimiento y autonomía que requieren las personas, se convierte en un “tutor de Resiliencia”, definido por Cyrulnik (2001) como alguien que puede ser una persona, un lugar, un acontecimiento, una obra de arte, todo aquello que pueda provocar un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. Es decir, que a través de ese otro significativo, podrá ponerse en marcha el proceso de construcción de Resiliencia.

Las Características propias del “Tutor de Resiliencia” son: presencia junto al sujeto; amor incondicional, estímulo y gratificación afectiva a los logros, creatividad, iniciativa, humor, capacidad para asimilar nuevas experiencias y para ayudar a resolver problemas sin suplantar al sujeto.

4. Fundamentos Psicológicos del concepto de Resiliencia

Para el análisis de los fundamentos psicológicos de la Resiliencia, es necesario

explicitar el funcionamiento de la mente, la cual, en los últimos tiempos, se ha conceptualizado de manera convergente por parte de las corrientes cognitivistas y de las Neurociencias. Es decir, la mente en sus aspectos sustanciales está en relación con el cuerpo y con el mundo en el que actúa. El niño o niña inicia su vida antes de nacer en el espacio psíquico de la madre; cuando esta lo acepta y lo nombra, la protección y la adversidad se vuelven previas al nacimiento, de acuerdo con la clase de relación primaria entre la madre y el padre.

Para Maturana y Varela (1984), somos seres que vivimos en el acto de conversar; nuestro espacio relacional consiste en redes de conversaciones que constituyen la cultura en que nos desarrollamos.

Como plantea Clark (1999) desde una perspectiva cognitivista, los seres humanos construimos “entornos de diseño”, en los que la razón humana es capaz de sobrepasar el cerebro biológico en tanto interactúa con un mundo complejo, tanto de estructuras físicas como sociales. Estas relaciones con el entorno pueden limitar pero también potencian las actividades de resolución de problemas, manejo del estrés, capacidades de afrontamiento de las situaciones críticas, entre otras. Vygotsky (1978) propuso en los años treinta la idea de que el empleo del lenguaje público tiene profundos efectos en el desarrollo cognitivo. Postuló un fuerte vínculo entre el discurso, la experiencia social y el aprendizaje, y planteó la noción de “zona de desarrollo proximal” para designar la necesidad que tiene el niño o niña de la orientación y la ayuda proporcionada por otro ser humano para tener éxito en las tareas que su desarrollo vital le impone. Sólo si ha tenido suficiente apoyo en la etapa del desarrollo puede, en ausencia del sujeto adulto, cumplir la tarea de que se trate: el diálogo instructivo que antes tenía con el ser adulto ahora lo tiene consigo mismo y logra orientar su conducta, enfocar su atención y evitar errores. No siempre los padres y madres ejercen un rol protector y beneficioso; cuando el sujeto progenitor es maltratador o abusador, se convierte en factor de riesgo y por lo tanto no aporta a la construcción de la Resiliencia.

Desde el enfoque de la Resiliencia se alude al sujeto adulto que estimula y ayuda al niño o

niña a salir adelante. El más competente ayuda al sujeto joven o niño a alcanzar una posición desde la cual podrá reflexionar sobre lo que acontece y al mismo tiempo poseerá mayor conciencia y control de sus actos.

En esta dirección, Bruner (1996) llega a la conclusión de que cualquier mecanismo de adquisición del lenguaje, no tiene posibilidad de lograrse si no existe un sistema de apoyo proporcionado por el mundo social, que se combine con la capacidad de adquisición. Enfatiza en la necesaria presencia del otro para adquirir el lenguaje, lo que equivale a decir que el individuo requiere de otra persona que le apoye para ingresar en la cultura humana.

Como resultado de la interacción con una figura significativa, emerge la Resiliencia, y por lo tanto es importante el rol que desempeña la relación con el otro en el desarrollo del sistema psíquico humano. El bebé requiere ser reconfortado, contactado por un cuerpo cálido, y estos registros corporales son la base de la constitución del yo sujeto. De lo positivo de la relación con el ambiente depende el desarrollo de la autoestima, y cuando este proceso no transcurre así, aparecerá un déficit primario que puede agravarse si los padres y madres no aportan una imagen valorizada de sí con la cual los niños y niñas puedan identificarse, y por esto se afirma que la autoestima del sujeto se construye en el vínculo con otro significativo. A pesar de estas carencias relacionales, la literatura sobre la Resiliencia está impregnada de casos que evidencian que la aparición de una persona afectuosa y cuidadora en cualquier momento, puede despertar en los niños y niñas esa fuerza interior que permite sobrepasar obstáculos.

5. Factores de personalidad asociados a la Resiliencia

Los primeros planteamientos teóricos sobre la Resiliencia desarrollados por Rutter (1985, 1987), Werner (1989), Werner y Smith (1982) y Garmezy (1991), enfatizaron en los factores de personalidad que distinguen a los niños o niñas que superan la adversidad, de quienes se agobian por los factores de riesgo, tales como: el acercamiento activo -evocador

hacia el problema a resolver-, permitiéndoles que negocien una serie de experiencias emocionalmente arriesgadas; la habilidad en la infancia para ganar la atención positiva en los otros; la visión optimista de sus experiencias; la habilidad de mantener una visión positiva de una vida significativa; la habilidad de estar alerta y con autonomía; la tendencia a buscar nuevas experiencias; y la perspectiva proactiva.

Por otra parte, investigaciones más recientes documentadas en el trabajo de Coutu (2002, citado por Ángel, 2003) evidencian que la Resiliencia tiene tres cualidades fundamentales que son igualmente válidas en los casos de enfermedades terminales o de crisis vitales. Dichas cualidades medulares son: una comprensión y aceptación de la realidad, una profunda creencia en que la vida sí tiene significado, y una habilidad para ingeniarse alternativas de solución. Se trata de cierto tipo de creatividad aparentemente ilógica, que permite improvisar soluciones sin contar con las herramientas y recursos apropiados.

Desde el enfoque de la psicopatología evolutiva (Luthar, 2006; Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Rutter, 2000) se han descrito algunas de las características de la Resiliencia relacionadas, tanto con dimensiones de la personalidad como con un buen desarrollo competencial: buena inteligencia, temperamento fácil, tener control sobre lo que ocurre, alta autoestima y autoeficacia, búsqueda de apoyo social, humor y optimismo vital, afrontamiento adecuado de los problemas, buena gestión de la autonomía personal como tener iniciativas, tomar decisiones y tener un proyecto de vida, lo que requiere, a su vez, una planificación efectiva, capacidad de entusiasmo, motivación e interés por las cosas.

6. Temperamento y Resiliencia

En estudios recientes ha vuelto a aparecer el interés por el temperamento como un componente relacional en la definición de Resiliencia. El temperamento se considera como el conjunto de elementos biológicos que junto con los factores psicológicos forman la personalidad (Lemay, 2009, citado por Bouvier, 2003).

Los trabajos de Chess y Thomas (1990) aportan bases conceptuales que han permitido desarrollar investigaciones; estos autores estudiaron una cohorte de infantes durante más de veinte años, para identificar las características de su temperamento, a partir de las cuales identificaron tres perfiles de temperamento:

- a. Niños o niñas fáciles, es decir, manejables, que afrontan con placer las situaciones y los objetos nuevos.
- b. Niños o niñas lentos para animarse, que reaccionan ante la novedad con evitación y malestar emocional.
- c. Niños o niñas difíciles, es decir, inestables, irritables y poco adaptables.

La distinción, simplista pero eficaz, entre niño o niña difícil y niño o niña fácil, se ha hecho clásica en Estados Unidos debido a los resultados del estudio en mención.

Entre los elementos asociados a la Resiliencia, hay factores personales como el temperamento; proporcionalmente, los sujetos infantes resilientes muestran más rasgos de carácter como la autonomía, la autoestima alta y la orientación social positiva. Se han realizado estudios de niños y niñas en situación de riesgo -como el divorcio de los padres- y pese a los dolores y retos que hay que superar, se ha comprobado que los niños y niñas evolucionan positivamente (Bouvier, 2003; Werner, 1992). El niño o niña resiliente, independiente de su sexo, suele tener un temperamento fácil, activo y mimoso, mientras que un temperamento difícil se asocia a problemas de adecuación emocional.

De otro lado, los estudios sobre el temperamento y la Resiliencia aclaran el concepto de apego, y los trabajos de Bowlby (1998) abrieron camino a las investigaciones sobre riesgo y Resiliencia. El concepto de apego se ha podido ampliar al papel de los hermanos y hermanas, de los pares y otras personas, del colegio y la comunidad. Poco a poco se ha reconocido el papel activo del niño o niña en su desarrollo, y la influencia que el mismo ejerce en su entorno.

En los trabajos de Ainsworth (1978), los estudios del modo de apego permitieron describir varios grupos de niños y niñas. Junto a quienes mostraban un apego seguro a la madre (grupo B), otros mostraban manifestaciones de ansiedad y evitación (grupo A) o de ansiedad y resistencia (grupo C). Estas últimas categorías coinciden en parte con las del temperamento inhibido de Kagan (2000, 1995). Para Seifer y cols. (1996), el temperamento del niño o niña tendrá un papel predominante en el desarrollo de esos tipos de apego.

Los estudios sobre Resiliencia confirman que hay que ampliar el concepto de apego, limitado mucho tiempo a la relación madre-hijo. En su estudio, Werner y Smith observan que un vínculo intenso con una persona que cuida al niño o niña en su primer año de vida, es un elemento importante de la Resiliencia. Aunque la madre trabajase periodos prolongados, el niño o niña resiliente recibía el apoyo de otras personas a las que se apegaba, como su abuela o las hermanas mayores. En cambio, en el niño o niña con dificultades, a menudo faltaban esos lazos intensos. Esa falta de apego era especialmente destructiva en el niño o niña poco activo, dado a retraerse y a ser pasivo.

En conclusión, si bien los estudios del temperamento han tenido una larga historia, también han pasado por fases de extinción y vuelven con datos científicos a partir de los estudios de Chess y Thomas (1990), y de Kagan (2000), quienes aportan bases conceptuales y metodológicas que permiten seguir desarrollando investigaciones en este campo. Contra el fatalismo del determinismo biológico, la Resiliencia aporta cierta esperanza y nos muestra a la vez que lo esencial no es lo constitucional ni lo ambiental, sino una interacción activa entre ambos.

7. Del concepto a la aplicación

Aunque la hipótesis que plantea que la Resiliencia es una realidad humana que ha existido siempre, y durante mucho tiempo se ha alimentado de casos excepcionales como el de la vida de Ana Frank, existe suficiente evidencia para relacionarla también con situaciones de la vida diaria.

Aparte de situaciones extremas que visibilizan la Resiliencia, hay también comportamientos resilientes presentes en la gran mayoría de las personas, menos visibles y menos documentados; para Vanistendael (2003), las personas que deben enfrentarse a situaciones difíciles pueden superarlas sin intervención profesional, y la mayoría de ellas no son superdotadas ni excepcionales.

Una de las situaciones difíciles de enfrentar es la Farmacodependencia, y en Colombia, Puerta (2006) aplicó una Experiencia de Activación de la Resiliencia en familias codependientes, en la que definió las familias codependientes como aquellas que se caracterizan por mantener relaciones de codependencia que implican un sistema habitual de pensar, sentir y comportarse en relación consigo mismo y con los demás, que genera conflicto y dolor.

El objetivo de la experiencia fue entrenar a los miembros de las familias en el empleo de principios de interacción emocional y mediación cognitiva, para activar la Resiliencia que los llevara al fortalecimiento de vínculos afectivos sanos. Esta experiencia demostró la utilidad de la aplicación de la Resiliencia para apoyar la solución de problemáticas como la Farmacodependencia, que generan malestar y afectaciones desfavorables en la calidad de vida.

Vale la pena tener en cuenta al aplicar la Resiliencia en la solución de problemas sociales, que ella es un fenómeno humano y una experiencia de vida difícilmente replicable, que acontece en un momento y contexto específico, y por tanto no se puede generalizar, en otros contextos, los resultados de una experiencia, dadas las particularidades de cada caso. Así mismo, cada cultura desarrolla sus propias estrategias para enfrentar los problemas y la visión que tiene de ellos; considerando así, que no siempre una misma situación desencadena fatalmente un resultado negativo, sin desconocer que una condición difícil aumenta el riesgo de que surja un problema determinado. Esta lógica de la Resiliencia es vital para la esperanza realista que puede suscitar, en tanto conlleva consecuencias constructivas, como resultado de una mirada esperanzadora en medio de un acontecimiento doloroso.

Lo anterior tiene implicaciones prácticas para los programas que promueven la Resiliencia basados en el reconocimiento de los entornos: familia, comunidad, Estado, en interacción continua con el individuo, que a su vez se visiona como alguien competente socialmente, con capacidad para resolver problemas y orientado hacia un futuro mejor y prometedor.

Partiendo de una revisión de la literatura científica, los investigadores e investigadoras concretan tres grupos de factores que ayudan a la promoción de la Resiliencia, especialmente en las primeras etapas del desarrollo: la atención y el cuidado al sujeto infante, grandes expectativas para ellos, y el fomentar su participación activa en la vida familiar, del colegio y de la comunidad (Collin-Simard, 1996; Vanistendael, 2003; Kotliarenko, 1998; Infante, 1997).

Así mismo, al hacer una revisión de distintos programas de promoción de la Resiliencia (Santacruz, 1999; Lascano, 1995; Rios, 2000; Matos, 1996), se pudo notar que existen elementos comunes en cuanto a sus objetivos, estrategias de intervención, resultados alcanzados, impacto en política y ámbitos de trabajo:

NOMBRE DEL PROGRAMA	PROPÓSITO	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	RESULTADOS ALCANZADOS	IMPACTO EN POLÍTICA	ÁMBITOS DE TRABAJO
“Posibilidad práctica para el uso de la Resiliencia en comunidades negras en el Brasil” (Matos, 1996).	Fomentar la autoestima de los niños y niñas de 0-6 años, a partir de estrategias en las que lo lúdico ha comenzado a formar parte de la vida de estos niños y niñas como un derecho. Con la participación de las familias, los padres y las madres.	Estrategias lúdicas (Brinquedotecas) con la participación de las familias, de los padres y las madres. Se han ido estructurando espacios lúdicos, programas radiofónicos.	Mayor posibilidad de competencia social, una vez que los niños, niñas, adolescentes y madres responden en mayor medida al contacto social con respuestas positivas, flexibles y empáticas en sus relaciones. Niños, niñas y familias que manifiestan comportamientos de placer y alegría. Niños, niñas, adolescentes y familias que expresan comportamientos de solidaridad, cooperación, organización, interés, responsabilidad y autoestima.	La continuidad de un proceso puesto en marcha por el Estado, cuyos resultados demuestran un esfuerzo colectivo institucional.	Familiar, comunitario, institucional.
“Resiliencia infantil andina en contextos de violencia política y pobreza extrema en el Perú” (Rios, 2000).	Fortalecer los factores de Resiliencia y controlar los factores de riesgo del sistema de socialización y crianza andino. Con infantes entre 4 y 12 años de edad y sus respectivas familias.	Casita de la Resiliencia Andina: Intervención en la que participan el niño o niña y los demás miembros de la familia. Talleres lúdicos, talleres laborales y dinámicas de reflexión. Comités de gestión para el desarrollo infantil. Promotores comunales.	Formulación de un marco teórico y metodológico basado en la Resiliencia. Incremento en los niveles de desarrollo de la Resiliencia infantil. Visiones de esperanza a futuro ampliadas por la familia.	Incentivos del Estado a las iniciativas de los Gobiernos locales. Reconocimiento del rol potencialmente transformador de la Resiliencia para resolver problemas de carácter político.	Individual, Familiar, Comunitario.
“Programa Yachay: Resiliencia en el Noroeste Argentino” (Lazcano, 1995).	Responder a las urgentes necesidades de los niños y las niñas de la región: Déficit nutricional y sanitario, escasas oportunidades de desarrollo en las relaciones sociales tempranas, dificultades para el desarrollo cognitivo, ausencia del padre en las tareas de crianza.	Organización Comunitaria, Agrupación de padres para fomentar comedores. Salitas infantiles comunitarias.	Diversificación del campo de acción de la Resiliencia. Reconocimiento de la espiritualidad Andina. Reconocimiento de capacidades a pesar de las adversidades. Elaboración de un complejo plan de acción basado en la Resiliencia.	Implementación de un sistema de información para ser incorporado en política pública con el enfoque de la Resiliencia.	Individual, Familiar, Comunitario.
“Prevención de los efectos negativos del Maltrato Infantil: Una experiencia de intervención en el ande peruano con enfoque de Resiliencia” (Santa Cruz, 1999).	Promoción de la Resiliencia en niños y niñas: Autoestima, Creatividad, Autonomía, Humor. Estimular relaciones intrafamiliares no agresivas: Cuidado, Soporte, Afirmación y Afecto. Desarrollar mecanismos de soporte social a través de la promoción de la participación comunitaria. Promover la recuperación nutricional y de salud infantil.	El juego o recreación como estrategia de intervención. Con perspectiva de atención integral, proporcionando a los niños y niñas: alimentación, salud y recreación. El juego fue utilizado en sus diferentes expresiones y técnicas.	Cambios positivos en el ámbito de la conducta y del discurso oral en los niños y niñas menores de 6 años. Se observan diversas expresiones que demuestran que los niños y niñas son sujetos activos, capaces de transformar su realidad mediante nuevos aprendizajes. El fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares positivas ha facilitado que los padres y madres aprendan a expresar su afecto de diversas formas. Comprenden la importancia que tienen los cuidados durante la primera infancia. Las relaciones verticales y autoritarias han disminuido.	Proyectos piloto y sistematización de experiencias exitosas que conducen al ámbito de las políticas públicas para la infancia. Se ha realizado un conjunto de acciones concertadas con otras instituciones relacionadas con la infancia, para compartir experiencias y buscar una pronta solución a los diversos problemas que sufren los niños y niñas del campo. Transferencia del modelo al Instituto Nacional de Bienestar Familiar, instancia que atiende a poblaciones infantiles en situación de riesgo. Se propusieron iniciativas para la formulación de políticas públicas para la infancia.	Individual, familiar, comunitario.

Los programas descritos arriba, tienen un interés común por el trabajo con la Primera y la Segunda Infancia, buscando aumentar en los niños y niñas los factores de protección y minimizar los de riesgo, en medio de la pobreza o la exclusión social.

La Lúdica, la participación de todos los miembros de un sistema determinado, y un enfoque integral para las estrategias de intervención, se convierten en las preferencias de estos programas al momento de emprender acciones para lograr sus propósitos.

En los resultados alcanzados, son una constante los cambios positivos notados en las actitudes de los niños y de las familias, y el fortalecimiento de la gestión comunitaria, así como en la perspectiva de apreciar de manera favorable las situaciones difíciles.

La preocupación por generar impactos en las políticas del Estado, es notoria, lo cual demuestra una vez más que las pretensiones de estos programas son ampliar sus proyecciones hacia la esfera del poder que toma decisiones en cuanto al cumplimiento de Derechos y al logro del bienestar de una población.

8. Conclusiones

El concepto de Resiliencia plantea interrogantes sobre el temperamento, los factores de personalidad, el ambiente y los recursos de las personas; la comprensión de todos ellos será de interés para sus posibilidades de aplicación.

Es decisivo el papel de la familia, la comunidad, la sociedad, como promotores de que surjan los recursos que tiene cada persona, y así posibilitar la autogestión del desarrollo personal y social. En este sentido, el desarrollo de la Resiliencia permite sobrepasar situaciones adversas que paradójicamente revelan los recursos de cada quien.

Una serie de estudios da cuenta de los diversos factores protectores que se observan comúnmente en los niños y niñas que estando expuestos a situaciones adversas, se comportan en forma resiliente. Se distinguen 3 aspectos que se repiten en forma recurrente cuando se identifican los factores protectores de la Resiliencia: Características del temperamento,

Relaciones familiares y Fuentes de apoyo externo.

Sin embargo, es concluyente decir que ningún factor por sí solo promueve la Resiliencia; tienen que estar involucrados varios factores y cuando actúan combinadamente son capaces de promover un desarrollo sano. Los factores protectores no son independientes entre sí, sino que actúan relacionados entre ellos de forma tal que los de tipo personal pueden disparar los recursos sociales y viceversa.

Más que establecer una distinción sistemática entre factores de riesgo y de protección, parece preferible discernir en cada situación lo que es riesgo y lo que es protección, utilizando criterios adaptados al contexto y a las personas implicadas. Es pertinente no formar juicios a priori; mejor es comprender las estrategias de supervivencia adaptadas a cada situación de riesgo, a la lógica de las personas y su situación, cuando se trata de enfrentarse a enormes dificultades.

En el contexto de la Resiliencia, riesgo y protección permanecen en constante movimiento, es decir, por ser el riesgo inherente a la vida, si hay un contexto de seguridad que pone límites aparece la protección para contrarrestar los efectos del riesgo. Así, un infante puede aumentar su capacidad de defensa si ha contado con un apoyo sólido por parte de alguna persona cercana.

Estos lineamientos de la Resiliencia invitan a los profesionales de la infancia y de la familia a centrar las intervenciones en las posibilidades de las personas, pasando del concepto de víctima al de capacidad, para comprender que un trauma no predice el futuro y más bien puede darle fuerza al individuo que lo padece; en tanto, no es posible volver a la situación anterior o reparar lo irreparable; más bien es posible abrir una nueva etapa en la vida que integre los dolores del pasado en una experiencia de aprendizaje.

Según Vanistendael y Lecomte (2002): “este entramado del sufrimiento pasado y la Resiliencia presente, lleva a muchas personas resilientes a mostrar una extraña mezcla de fuerza y fragilidad. La Fragilidad proviene de la prueba vivida, la fuerza de la prueba superada” (p. 157).

De igual forma, afrontar las intervenciones profesionales desde la perspectiva de la Resiliencia, conlleva a que la atención no solo se centre en el tratamiento de los síntomas, sino en abordar de manera integral a la persona, reconociendo las dimensiones en las que puede desplegar sus potencialidades para ser capaz de responder de manera activa y autogestionaria a los desafíos de la vida diaria.

Paralelamente este enfoque conlleva la necesidad del apoyo en las redes sociales que permite una respuesta resiliente ante la adversidad. El apoyo puede proceder del entorno familiar y del grupo social más amplio cuando las personas se pueden ayudar mutuamente, se aceptan, se reconocen y obtienen el beneficio de una mejora significativa en la autoestima y en la salud en general. En concordancia con lo anterior, Silva (1999) expresa que la Resiliencia no depende solamente del individuo, sino también de las características específicas de la familia y del grupo, que tienen evidentemente una repercusión sobre el individuo. Se puede hablar aquí de la interacción entre la Resiliencia individual y la Resiliencia comunitaria, definida esta última por Suárez (2005, p. 41) como

(...) las condiciones colectivas de los grupos humanos o sociedades para enfrentar las adversidades y buscar en conjunto, el logro de su bienestar. Para la comunidad una tragedia puede significar el desafío para movilizar las capacidades solidarias de la población y emprender procesos de renovación, de reconstrucción social.

Aunque identificar los factores protectores y de riesgo puede considerarse tarea difícil, ya que varían -según la naturaleza del trauma- la personalidad afectada, la situación y el momento, las diferencias en las formas de afrontar las adversidades se pueden considerar una riqueza y una oportunidad para aprender y entender los mecanismos de riesgo y de Resiliencia (Manxiaux, 2003). Esta no es uniforme, no hay un solo modo de superar el estrés o la adversidad; enfrentar el sufrimiento es un camino que se construye en el día a día. Entonces, la Resiliencia es posible pero varía según el contexto y según las personas, su experiencia y su temperamento. La Resiliencia invita a buscar salidas más allá del determinismo

para abrirse camino a la creatividad y a la libertad.

Lista de Referencias

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ángel, A. (2003). *Resiliencia: ¿Cómo enfrentar la desventura y el infortunio?* Recuperado el 20 de noviembre del 2011, de: <http://www.analitica.com>
- Bernard, B. (1999). "Applications of resilience: possibilities and promise". En M. Glantz, & J. Johnson (eds.), *Resilience and Development: positive life adaptations*, (pp. 269-277). Nueva York: Plenum Publishers.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bouvier, P. (2003). *Temperamento, riesgo y resiliencia en el niño*. En la *Resiliencia: resistir y rehacerse*. En M. Manciaux (comp.) Barcelona: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chess, S. & Thomas, A. (1990). *Origins and evolutions of behavior disorders*. Nueva York: Bruner Mazel.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Garnezy, N. (1991). *Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty*. *American Behavioral Scientist*, 34 (4), pp. 416-430.
- Garnezy, N. & Masten, A. (1994). *Chronic adversities*. In M. Rutter, E. Taylor & L. Herson (eds.) *Child and adolescent psychiatry*, (pp. 191-207). Oxford, UK: Blackwell Scientific.
- Grotberg, E. (1995b). *The International Resilience Project: Promoting Resilience*

- in Children. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Grotberg, E. (1999). The International Resilience Research Project. En R. Rosswith, (ed.), Psychologists facing the challenge of a global Culture with Human Rights and mental health, (pp. 237-256). Pasbst: Science Publishers.
- Infante, F. (2005). La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo & E. Suárez. Resiliencia descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
- Infante, F. (1997). Acciones específicas que los jóvenes y los agentes de salud toman para promover la resiliencia en los primeros. Tesis para postular al título de Psicóloga de la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Kagan, J. (1995). Prophecy, temperament in human nature. Nueva York: Basic Books.
- Kagan, J. (2000). La part de L'inné. Paris: Bayard.
- Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M. Glantz & J. Johnson (eds.) Resilience and development: positive life adaptations, (pp. 17-84). Nueva York: Plenum Publishers.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). Estado del arte en resiliencia. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Kotliarenco, M. (1998). *La pobreza desde la mirada de la Resiliencia*. Santiago de Chile: Sename.
- Lascano, R. (1995). Cultura Andina y espiritualidad. Humauaca: Mimo.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Löesel, F., Bliesener, T. & Kferl, P. (1989). On the Concept of *Invulnerabilit* Evaluation and First Results of the Bielefeld Project. En M. Brambring, F. Löesel & H. Skowronek. Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research and Intervention, (pp. 186-219). Nueva York: Walter de Gruyter.
- Luthar, S. & Cushing, G. (1999). "The construct of resilience: Implications for interventions and social policy". *Development and Psychopathology*, 26 (2), pp. 353-372.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental psychopathology*, 3, pp. 739-795.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), pp. 543-562.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children symptomatology. *Development and psychopathology*, 10, pp. 235-258.
- Masten, A. (2001). Resilience come of age: Reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers. En M. Glantz & J. Johnson (eds.) Resilience and Development: positive life adaptations, (pp. 281-296). Nueva York: Plenum Publishers.
- Matos, E. (1996). Posibilidad práctica para el uso de la resiliencia en comunidades negras de Maranhao. Sao Paulo: Fnac.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Milgram, N. & Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, (27), pp. 207-221.
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una Mirada al funcionamiento Psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*. 43 (2), pp. 288-296.
- Osborn, A. (1993). What is the value of the concept of resilience for policy and interventio. Londres: International Catholic Child Burea.
- Puerta, P. (2006). Una Experiencia de Activación de la Resiliencia en familias Codependientes. *Theológica Xaveriana*, (159), pp. 469-494.
- Rios, G. (2000). Resiliencia infantil andina en contextos de violencia política y pobreza extrema. Lima: Ceprodep.

- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, pp. 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), pp. 316-331.
- Rutter, M. (1991). Resilience: Some conceptual considerations. Trabajo presentado en Initiatives Conferences on Fostering Resilience, Washington D. C., diciembre.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations. *Handbook of early childhood intervention (2nd ed.)* (pp. 651-682). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, (147), pp. 598-611.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), pp. 626-631.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Londres: Penguin Books.
- Sameroff, A. (1998). Family and social influences on the development of child competence. In M. Lewis & C. Feiring (eds.) *Families, risk and competence*, (pp. 161-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Santa Cruz, E. (1999). *Proyectos Kuisiga Wawa*. Información interna. Lima: Promudeh.
- Seifer, R., Schiller, M., Sameroff, A. J., et al. (1996). Attachment, maternal sensitivity and infant temperament during the first year of life. *Psychol*, 32, pp. 12-25.
- Silva, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Buenos Aires: Colección Salud Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús.
- Suárez, E. N. & Melillo, A. (2005). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vanistendael, S. (1994). *Resilience: a few key issues*. Malta: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, S. (2003). *Cómo crecer superando los percances*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw Hill.
- Werner, E. (1989). High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American journal of Orthopsychiatry*, 59, pp. 72-81.
- Werner, E. (1992). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels & J. Shonkoff (eds.) *Handbook of early childhood intervention*, (pp. 115-133). New York: Cambridge University Press.

Referencia para citar este artículo: Verdugo-Lucero, J. L., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I. & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 79-91.

Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes*

JULIO CÉSAR VERDUGO-LUCERO**

Profesor e investigador Universidad de Colima, México.

BÁRBARA GABRIELA PONCE DE LEÓN-PAGAZA***

Licenciada en Psicología por la Universidad de Colima, México.

ROSA ESTHELA GUARDADO-LLAMAS****

Licenciada en Psicología por la Universidad de Colima, México.

ROSA MARTHA MEDA-LARA*****

Profesora Investigadora Universidad de Guadalajara, México.

J. ISAAC URIBE-ALVARADO*****

Profesor e investigador Universidad de Colima, México.

JORGE GUZMÁN-MUÑIZ*****

Profesor e investigador Universidad de Colima, México.

Artículo recibido en marzo 12 de 2012; artículo aceptado en mayo 25 de 2012 (Eds.)

Resumen: Con la investigación buscamos determinar la relación entre el nivel de Bienestar Subjetivo y los Estilos de Afrontamiento al Estrés en adolescentes y jóvenes de Colima, México. En el estudio participaron 436 estudiantes con rango de edad de 15 a 24 años. Para recabar la información utilizamos la escala de Modos de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (versión adaptada de Sandin & Chorot, 2003) y la Escala Multidimensional para la medición del Bienestar Subjetivo (Anguas-

* Este artículo de investigación científica y tecnológica en Psicología Social es resultado del proyecto denominado “Bienestar subjetivo y calidad de vida en adolescentes de distinto perfil sociodemográfico y contexto cultural”. Dicho trabajo de investigación contó con el financiamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, México. Inició el 16 de agosto de 2010 y concluyó el 30 de junio de 2011.

** Licenciado en Psicología y Maestro en Ciencias por la Universidad de Colima. Profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, México; cuenta con Perfil Deseable de Promep. Correo electrónico: jverdugo@uclm.mx

*** Licenciada en Psicología por la Universidad de Colima, México. Correo electrónico: chevs87@hotmail.com

**** Licenciada en Psicología por la Universidad de Colima, México. Correo electrónico: marshalsea_25@hotmail.com

***** Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología de la Salud y Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora Investigadora del Centro Universitario de Ciencias de la salud, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en México. Correo electrónico: rmmada@cucs.udg.mx

***** Licenciado en Psicología y Maestro en Ciencias por la Universidad de Colima. Doctor en Psicología por la Unam. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en México y cuenta con Perfil Deseable de Promep. Profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, México. Correo electrónico: iuribe@uclm.mx

***** Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica y Maestro en Ciencias Área Telemática por la Universidad de Colima, México. Profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, México; cuenta con Perfil Deseable de Promep. Correo electrónico: guzman72@uclm.mx

Plata & Reyes, 1998). Los resultados indican que los adolescentes y las adolescentes mantienen un promedio más alto de bienestar subjetivo que los sujetos jóvenes, y que el estilo de afrontamiento que más utilizan es el de aceptación de la responsabilidad, mientras que el menos utilizado es la huida-evitación.

Palabras clave (Tomadas del National Library of Medicine, NLM): Bienestar Subjetivo, estilos de afrontamiento, adolescencia y juventud.

Stress coping styles and subjective well-being in adolescents and young adults

Abstract: The aim of this study was to determine the relationship between the level of subjective well-being and stress coping styles in adolescents and young adults from Colima, México. A descriptive correlational study was conducted involving 436 participants, all of whom were high-school or undergraduate students. Data were collected using the Ways of Coping Questionnaire by Folkman and Lazarus (adapted version by Sandin & Chorot, 2003) and the Multidimensional Scale for Measuring Subjective Well-Being (Anguas-Platas & Reyes, 1998). Our findings indicated that teenagers showed a higher subjective well-being than their undergraduate counterparts. In both, adolescents and young adults, the most commonly used coping style was "Acceptance of Responsibility", whereas the least used coping style was "Escape-Avoidance".

Key words (Tomadas del National Library of Medicine, NLM): Subjective well-being, coping style, adolescence, youthful.

Estilo do enfrentamento o estresse e bem-estar subjetivo em os adolescentes é jóvenes

Resumo: A investigação busca determinar a relação entre o nível de Bem-estar Subjetivo é os Estilos de Enfrentamento do Estresse em os adolescentes é jóvenes de Colima, México. No estudio participaron 436 estudantes com posição das idades entre 15 a 2ª anos. Para exigir a informação, utilizou-se a escala de Modos de Enfrentamento de Lazarus é Folkman) versão adaptada de Sandin é Chorot, 2003) é a Escala Multidimensão para a medição do Bem-estar Subjetivo (Anguas-Plata é Reyes, 1998). Os resultados indican que os adolescents mantemem a média máis alto de bem-estar subjetivo que os jóvenes é que o estilo de afrentamento que mais usan e aceitação da responsabilidade, enquanto que os menos utilizado e a fuga-evitação.

Palavras-chave (Tomadas del National Library of Medicine, NLM): Bem-estar subjetivo, estilos do enfrentamento, adolescencia é juventude.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de Referencias.

1. Introducción

La ciencia de la psicología, de manera tradicional y a lo largo de su historia, ha centrado el estudio del ser humano en el desarrollo de patologías y trastornos mentales, así como en las teorías que explican estos aspectos de disfuncionalidad, desadaptación y desintegración; sin embargo, ha dado menor énfasis en la explicación y generación de investigaciones sobre los aspectos positivos que favorecen el desarrollo integral, adaptado y

funcional de los individuos. Considerando este contexto es como surge la Psicología Positiva, cuyo objetivo va encaminado al estudio de las fortalezas y virtudes del ser humano y al efecto que estos aspectos tienen tanto en su vida como en la sociedad misma (Laca, Mejía & Yáñez, 2010; Laca, Verdugo & Guzmán, 2005; Cuadra & Florenzano, 2003). Después de mucho investigar las alteraciones psicológicas, los problemas psicosociales, de entrar en conocimiento de lo que está "mal", algunos investigadores e investigadoras han empezado

a preocuparse por lo que se conoce como la *psicología del bienestar subjetivo* (García, 2002; Laca & cols., 2005; Laca & Mejía, 2007).

Recientemente ha surgido dentro del campo de la Psicología Positiva un gran interés por el estudio del Bienestar Subjetivo, el cual puede definirse como la evaluación que las personas hacen de sus vidas. Se dice que un sujeto posee un alto bienestar subjetivo si expresa satisfacción con su vida y frecuentes emociones positivas, y sólo infrecuentemente emociones negativas. Si por el contrario, el individuo expresa insatisfacción con su vida y experimenta pocas emociones positivas y frecuentes negativas, su bienestar subjetivo se considera bajo (D'Anello, 2006; Omar & cols., 2009).

Diener (1984) y Diener y Laesen (1993) explican que la estructura del bienestar subjetivo está conformada por dos componentes esenciales: la satisfacción con la vida y el balance de los afectos. Estos autores definen la primera como un juicio cognitivo global acerca de la vida, mientras que consideran que el balance de los afectos se refiere a la preponderancia relativa de los aspectos emocionales ante los eventos de la vida. Para Gómez, Villegas, Barrera y Cruz (2007), el bienestar subjetivo se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones afectivas y cognoscitivas que alcanzan cuando evalúan su existencia.

Diener (1994, en García, 2002) establece que esta área de estudio posee tres características esenciales: su carácter subjetivo; su dimensión global, ya que se refiere a una evaluación de todos los aspectos que conforman la vida de las personas; y la inclusión de medidas positivas, emociones positivas respecto a las situaciones presentes en la vida.

Figueroa y cols. (2005) plantean que los individuos más satisfechos con su vida, son quienes tienen mejores habilidades, mejores apreciaciones personales y un mejor dominio de su entorno, además de que el adecuado control de la tensión frente a los estresores parece determinar un afrontamiento exitoso, directamente concomitante con un estado de bienestar. Para Atienza y cols. (2000), las personas que evidencian una alta satisfacción

con la vida poseerían una adecuada salud mental, así como ausencia de estrés, de depresión, de afectos negativos o de ansiedad.

Así mismo, Marrero y Carballeira (2010) mencionan que las emociones positivas son un componente esencial del bienestar, ya que facilitan una serie de cogniciones y acciones que permiten al individuo construir recursos personales y psicológicos que no sólo mejoran su afrontamiento sino que repercuten nuevamente en la generación de emociones positivas; de este modo se produce una espiral que promueve el bienestar.

Velásquez y cols. (2008) señalan que en un mundo fuertemente competitivo como el actual, los sujetos jóvenes universitarios deben enfrentar el embate de una serie de demandas sociales y académicas que el medio circundante les exige, y que a veces exceden su capacidad para estar a la altura de las circunstancias, ya que en esta etapa de la vida no solo están sometidos a la evaluación continua de sus maestros, maestras y autoridades, sino también de los miembros del grupo al cual pertenecen y con el que se relacionan cotidianamente.

Dentro de las variables psicosociales asociadas al bienestar subjetivo, las estrategias de afrontamiento presentan contribuciones significativas, ya que son mecanismos que los individuos utilizan para minimizar los efectos del estrés (Domínguez & cols., 2006; Cano & cols., 2007). Algunos autores y autoras indican que en los últimos años se han hecho varias investigaciones en Iberoamérica sobre el bienestar subjetivo, abarcando aspectos tales como la personalidad, el disfrute, el orden social, la salud mental, y el afrontamiento (Velásquez & cols., 2008; Rivera-González, 2011).

De acuerdo con Sandín (2003, en Gómez & cols., 2006), el afrontamiento juega un papel importante como mediador entre las experiencias estresantes a las que se encuentran sometidas las personas, los recursos personales y sociales con los cuales cuentan para hacerles frente, y las consecuencias que se derivan de las mismas. Diversos investigadores (González & cols., 2002; Lazarus & Folkman, 1984, en Riso, 2006) concluyen que los estilos de

afrontamiento que usan los individuos para dar respuesta a situaciones de estrés y de adversidad, están relacionados con el bienestar subjetivo.

Mayoral (2009) señala que las personas que presentan alta afectividad negativa son más propensas a experimentar angustia e insatisfacción en cualquier circunstancia; un alto afecto negativo predispone a las personas a tener percepciones negativas sobre sí mismas y el mundo que les rodea. Por otro lado, la afectividad positiva está relacionada con la presencia de gran cantidad de energía y entusiasmo, lo cual le permite al individuo tener una vida más activa, y lo predispone a tener percepciones positivas sobre su persona y sobre el medio en general.

Por otro lado, algunos autores y autoras consideran la adolescencia como una etapa de desarrollo caracterizada por cambios continuos, cambios que a su vez pueden llegar a generar estrés; por ello se considera que todo adolescente se ve frente a situaciones que lo pueden llevar a sentir angustia, preocupación, ansiedad, catalogándolas como generadoras de problemas a su alrededor. La percepción subjetiva de bienestar es menor entre los jóvenes y las jóvenes que han enfrentado algún problema, como el uso de drogas por ejemplo, que entre quienes no las han utilizado nunca (González, Montoya, Casullo & Bernabéu, 2002; Córdova & cols., 2010).

González y cols. (2002) mencionan que los sujetos adolescentes de menor edad, con mayor frecuencia utilizan el estilo focalizado en la emoción, mientras que los mayores, el focalizado en el problema. Para Hidalgo y Júdez (2007), el saber enfrentar efectivamente los problemas, contando con estrategias efectivas y una buena capacidad de toma de decisiones, es considerado como un factor protector para los jóvenes y las jóvenes.

Según Cornejo y Lucero (2005) en su estudio con jóvenes universitarios, algunas de las preocupaciones vitales más frecuentes correspondieron a categorías de los núcleos de sentido, problemas personales, y temor a las nuevas etapas adaptativas propias de la edad; estos sujetos jóvenes universitarios mostraron nivel medio de bienestar psicológico, resultando la resolución de problemas y la búsqueda de

apoyo social las estrategias de afrontamiento más utilizadas.

Algunos autores y autoras mencionan que el empleo frecuente de estrategias focalizadas en el problema se vincula con una mayor resistencia al estrés y que, paralelamente, el empleo de estrategias enfocadas en la emoción se relaciona con las consecuencias negativas para el bienestar (Góngora & Reyes, 1999; Paris & Omar, 2009). Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León, y Gonzáles-Jareño (2006), en un estudio en el que analizaron la relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés con el optimismo y pesimismo disposicional en sujetos jóvenes universitarios, encontraron que el pesimismo está relacionado positivamente con los síntomas físicos, y el optimismo se asocia negativamente con las quejas somáticas, y que esto se explica principalmente por la utilización diferencial de la estrategia de afrontamiento denominada autocrítica.

Casullo y Castro (2002) plantean que la relación obtenida entre las variables de edad, enfrentamiento y bienestar, es escasa, por lo que se considera pertinente trabajar con poblaciones en distinta etapa de desarrollo, como son los sujetos jóvenes, ya que se ha establecido que con el paso del tiempo, los estilos de enfrentamiento se modifican; y que no debe olvidarse que uno de los factores que contribuye a esta situación es que, en comparación con los niños, las niñas y las personas ancianas, los sujetos adolescentes sufren de pocas consecuencias nocivas directas que representen una amenaza para sus vidas.

Ojeda y Espinoza (2007) reportan en un estudio con migrantes mexicanos que el estilo de afrontamiento pasivo es el más utilizado en la población estudiada, lo que hace vulnerable al colectivo de migrantes frente a la necesidad de adaptarse al contexto al que migraron; estas mismas autoras, en otro estudio, citan que las personas adolescentes suelen usar distintas formas de afrontar un problema; específicamente en adolescentes con intención de migrar, encontraron que el estilo de afrontamiento que suelen usar es el evitante; citan correlaciones significativas entre el estilo de afrontamiento evitante y la capacidad de autocontrol sin responsabilidad y con el

mínimo esfuerzo; es decir, evitan afrontar los riesgos de manera activa. En este ámbito de los estilos de afrontamiento, Fatin, Florentino y Correché (2005), indican en su estudio que las mujeres adolescentes tienden a buscar apoyo social, concentrarse en resolver sus problemas, preocuparse y buscar apoyo espiritual, cuando tienen dificultades; mientras que los varones tienden más a utilizar estrategias de ignorar el problema y a la distracción física (Ojeda & Espinosa, 2010).

Con base en las evidencias previas el presente estudio, nos planteamos como objetivo determinar la relación entre los estilos de afrontamiento al estrés y la percepción de bienestar subjetivo, en un grupo de adolescentes y jóvenes estudiantes de nivel medio superior y superior, de escuelas públicas.

2. Método

Participantes

La muestra de estudio fue no probabilística por conveniencia, y se integró por 436 estudiantes, de los cuales 263 (60.32%) son hombres y 173 (39.68%) mujeres. Formamos dos grupos distintos: uno de 254 (58.26%) adolescentes que se encuentran entre los 15 y los 17 años de edad, con una media de 15.36 años de edad, inscritos en escuelas públicas de nivel educativo medio superior; y el otro, de 182 (41.73%) jóvenes entre los 21 y los 24 años de edad, con una media de 21.86 años de edad, inscritos en escuelas públicas de nivel superior.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para recabar la información fueron la Escala Multidimensional para la Medición del Bienestar Subjetivo-EMMBSAR (Anguas-Plata y Reyes, 1998) y la escala de Modos de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (versión adaptada de Sandin y Chorot, 2003).

La EMMBSAR es un instrumento culturalmente válido para la sociedad mexicana, y está basado en la propuesta de que el Bienestar Subjetivo está constituido por

dos dimensiones fundamentales: la experiencia emocional y la evaluación afecto-cognitiva de la vida. Este instrumento ha demostrado sus bondades psicométricas y su validez cultural; posee un índice de confiabilidad interna (alfa de Cronbach) superior a 0.90, e índices de confiabilidad (estabilidad en el tiempo) a través del coeficiente *r* de Pearson mayores a 0.70 (Anguas & cols., 2000). Dicha escala está compuesta por dos subescalas: Experiencia Emocional o EXE, con 30 reactivos, los cuales miden positividad-negatividad y frecuencia (fr) - intensidad (in) de las mismas; estos reactivos son contestados a través de una escala tipo Likert con siete diferentes opciones de respuesta, reportando experiencias de lo sentido en el último mes. La segunda subescala, referente a la Evaluación Afectiva-cognitiva de la vida (EAC) está compuesta por 50 juicios referentes a conductas expresivas e instrumentales ante distintos aspectos de la vida: ecosistémico, familiar, social e individual. De igual manera esta escala se contesta mediante un formato tipo Likert Pictórico, con siete diferentes opciones de respuesta (Anguas & cols., 2000).

La Escala de Modos de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (versión adaptada de Sandin & Chorot, 2003) es una de las escalas más utilizadas para el estudio del afrontamiento, puesto que fue desarrollada por dos de los autores pioneros en el tema, Lazarus y Folkman. Con base en sus estudios, estos autores desarrollaron una escala tipo Likert, que consta de 67 ítems, donde el sujeto responde de acuerdo a cómo actuó ante la misma, eligiendo su respuesta de 0 a 3, donde cero significa “nunca” y 3 “siempre”. Para su evaluación, los ítems están clasificados en ocho subescalas. Al calificar la escala, se suman las puntuaciones obtenidas y con base en los totales se determina el modo de afrontamiento que es utilizado con mayor frecuencia por el sujeto. Dichas subescalas son: Confrontación; Distanciamiento; Autocontrol; Búsqueda de apoyo social; Aceptación de la responsabilidad; Huida-evitación; Planificación; Reevaluación positiva. El instrumento posee un índice de confiabilidad interna (alfa de Cronbach) general de 0.86.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado por un grupo de encuestadores y encuestadoras que recibieron capacitación de los investigadores e investigadoras responsables del proyecto. Cuidamos la forma de contacto y la solicitud de colaboración voluntaria mediante consentimiento informado. Realizamos 436 aplicaciones, de las cuales 254 (58.26%) fueron en bachilleratos universitarios y 184 (41.73%) en escuelas y facultades de nivel superior.

Procesamos los resultados mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows versión 17. En la medición del uso de los diferentes estilos de afrontamiento, utilizamos los promedios obtenidos de los rangos de valores de la misma

escala. Para llevar a cabo las comparaciones entre adolescentes y jóvenes utilizamos la prueba t para muestras independientes, y para obtener la relación entre niveles de Bienestar Subjetivo y estilos de afrontamiento, la prueba de correlación de Pearson.

3. Resultados

La muestra final estuvo conformada por un total de 436 estudiantes, de los cuales 254 (58.2%) pertenecen al nivel medio superior, con edades entre 15 y 17 años (media=15, DE=0.6); los 182 (41.7%) restantes pertenecen al nivel superior y sus edades oscilan entre los 21 y 24 años (media=22, DE=0.95). Respecto al sexo de los sujetos participantes, 263 (60.3%) son hombres y 173 (39.7%) mujeres (Ver tabla 1).

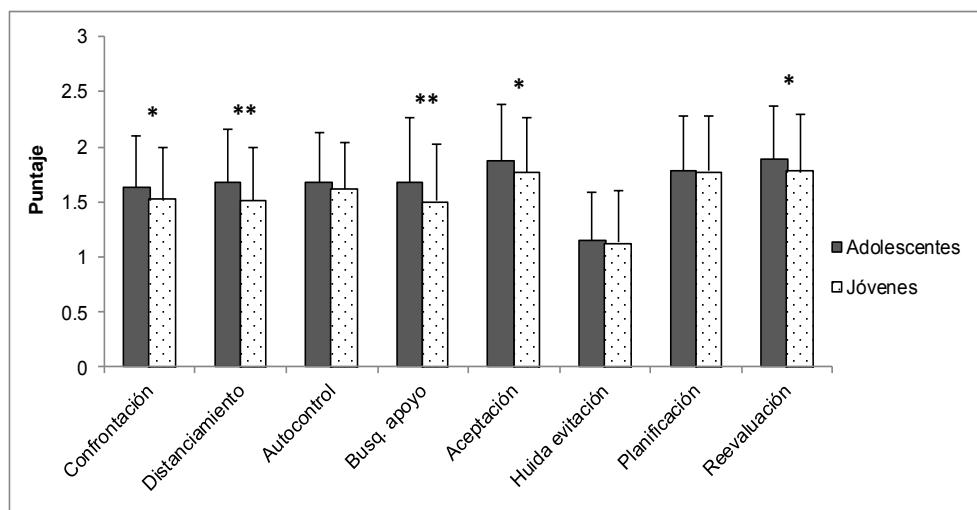
Tabla N° 1. Distribución de la muestra por nivel educativo y sexo (% entre paréntesis)

Grupos por nivel educativo			
	Media superior (adolescentes)	Superior (jóvenes)	Total
Hombre	125	138	263
	(49,2)	(75,8)	(60,3)
Mujer	129	44	173
	(50,8)	(24,2)	(39,7)
Total	254	182	436
	(100)	(100)	(100)

Establecimos las categorías de la variable de agrupación como *jóvenes* y *adolescentes* en función al rango de edades. La gráfica 1 indica las puntuaciones de la escala de “Estilos de Afrontamiento”; señala que los sujetos adolescentes obtienen los promedios más altos en todas las subescalas, en comparación con el grupo de jóvenes. Mediante la prueba t de Student encontramos diferencias significativas en las medias obtenidas en cuanto a los estilos

de afrontamiento: confrontación ($t_{(434)}=2.4$, $P=0.02$, bilateral), distanciamiento ($t_{(434)}=3.6$, $P<0.001$, bilateral), búsqueda de apoyo social ($t_{(434)}=3.07$, $P=0.002$, bilateral), aceptación de la responsabilidad ($t_{(434)}=2.3$, $P=0.02$, bilateral) y Reevaluación ($t_{(434)}=1.9$, $P=0.05$, bilateral), siendo esta última subescala la que presenta el promedio más alto para ambos grupos (ver gráfica 1).

Gráfica N° 1. Promedios obtenidos en Estilos de Afrontamiento al estrés en grupos de adolescentes y jóvenes (+1 desviación estándar)

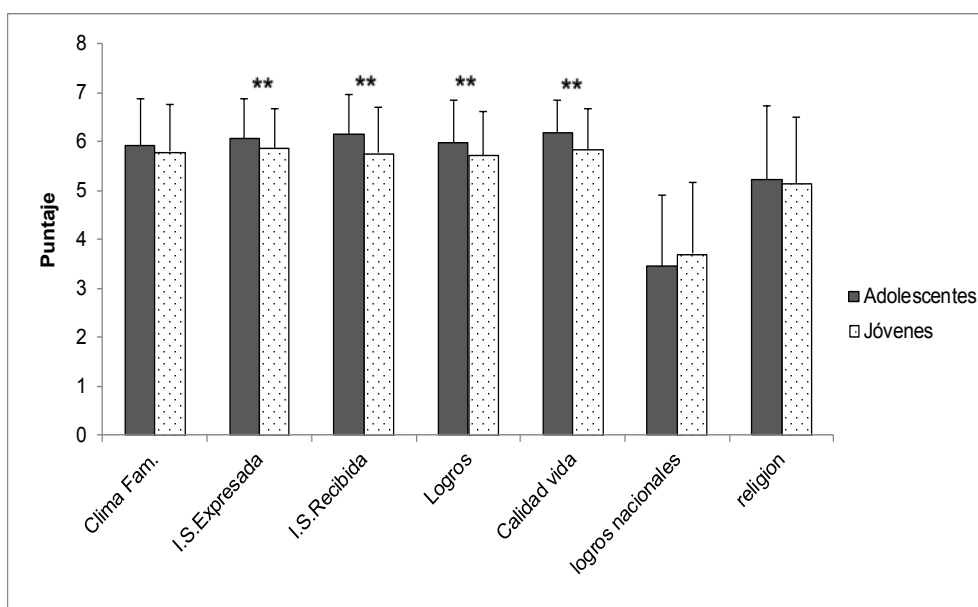


T Student * $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Con relación a la variable bienestar subjetivo (evaluación efectivo-cognitiva de la vida) los sujetos adolescentes obtienen los puntajes más altos, excepto en la evaluación de los logros nacionales, siendo esta dimensión la menos valorada por ambos grupos (rango del 1 al 7). La prueba t de Student indica diferencias

significativas entre las puntuaciones obtenidas en las subescalas interacción social, expresada ($t_{(434)}=2.6$, $P=0.008$, bilateral), interacción social recibida ($t_{(434)}=4.5$, $P \leq 0.001$, bilateral), logros ($t_{(434)}=3.1$, $P=0.002$, bilateral), así como en calidad de vida ($t_{(434)}=4.8$, $P \leq 0.001$, bilateral) (ver gráfica 2).

Gráfica N° 2. Promedios obtenidos en la escala de Bienestar subjetivo - Evaluación Afectivo-cognitiva de la vida (+1 desviación estándar)



I.S.: Interacción social. T Student * $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$.

El promedio total de BS se correlacionó con cada una de las subescalas de estilos de afrontamiento al estrés (ver tabla 2). En los dos grupos —adolescentes y jóvenes—, se obtuvieron coeficientes de correlación entre moderados y débiles, entre BS y las subescalas *Confrontación* (acciones directas para modificar la situación), *Búsqueda de Apoyo* (Necesidad de compartir la experiencia

estresante), *Huida* (alejarse activamente del problema), *Planificación* (estrategias para evitar consecuencias desagradables en el futuro) y *Reevaluación* (buscar el lado positivo de la experiencia). La subescala *Distanciamiento* (esfuerzo por separarse de la situación) y BS correlacionan significativamente sólo en el grupo de adolescentes (Ver tabla 2).

Tabla N° 2. Coeficientes de correlación entre el de Bienestar subjetivo y el de estilos de afrontamiento al estrés en adolescentes y jóvenes

		Confrontación	Autocontrol	Búsqueda apoyo	Aceptación	Huida	Planificación	Reevaluación	Distanciamiento
Adolescentes	BS	0.14*	0.08	0.31**	0.11	-0.16**	0.34**	0.39**	0.24**
Jóvenes		0.28**	-0.07	0.39**	0.11	-0.21**	0.37**	0.37**	-0.01

Correlación de Pearson * $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$.

Para determinar la relación entre cada una de las subescalas de las dos variables de estudio, obtuvimos los coeficientes de correlación de Pearson, y como se aprecia en la tabla 3, en el caso de los sujetos adolescentes las puntuaciones obtenidas en *Clima familiar* (relaciones recíprocas entre el sujeto y su familia) se relacionan de forma moderada y positiva con *Planificación* (estrategias para evitar consecuencias desagradables en el futuro), *Reevaluación* (buscar el lado positivo de la experiencia) y *Distanciamiento* (esfuerzo por separarse de la situación). Por otra parte, *Clima familiar* se relaciona de manera débil y negativa con *Huida* (alejarse activamente del problema).

La subescala *Interacción Social Expresada* (ayuda y respeto que se muestra a los amigos y amigas) tiene la correlación más alta con la estrategia de afrontamiento *Búsqueda de apoyo* (Necesidad de compartir la experiencia estresante); así mismo, en comparación con las demás subescalas de *Bienestar Subjetivo* (BS), I.S. expresada es la que presenta la

correlación más alta con *Aceptación* (asumir las consecuencias de la experiencia). *Interacción Social Recibida* (afecto, ayuda y respeto recibido de los amigos y amigas) tiene una correlación entre moderada y débil con *Búsqueda de apoyo*, *Planificación* y *Reevaluación*; estas dos últimas también se correlacionan significativamente con la variable *Logros* (nivel de felicidad, nivel educativo, apariencia física, entre otras). Los *logros nacionales* (juicios acerca del nivel de vida de nuestro país, gobierno, el nivel de desarrollo entre otros) es la subescala que correlaciona más bajo con los estilos de afrontamiento. La subescala *Religión* (satisfacción con la propia religión en general) se relaciona significativamente con *Reevaluación*, *Planificación* y *Búsqueda de Apoyo*. En términos generales, sólo dos de las subescalas de estilos de afrontamiento (*Reevaluación* y *Búsqueda de apoyo*) presentan coeficientes de correlación positivos y significativos con cada una de las subescalas de BS (ver tabla 3).

Tabla N° 3. Coeficientes de correlación entre las subescalas de Bienestar subjetivo y de estilos de afrontamiento al estrés en adolescentes

Estilos afrontamiento Bienestar subjetivo	Confrontación	Autocontrol	Búsqueda apoyo	Aceptación	Huida	Planificación	Reevaluación	Distanciamiento
Clima familiar	0.02	0.09	0.19**	0.06	-0.18**	0.25**	0.32**	0.24**
I.S. Expresada	0.18**	0.13*	0.40**	0.22**	-0.07	0.27**	0.29**	0.13*
I.S. Recibida	0.11	0.10	0.30**	0.15*	-0.06	0.24**	0.26**	0.12
Logros	0.14*	0.02	0.21**	0.14*	-0.22**	0.31**	0.35**	0.20**
Calidad _vida	0.09	0.04	0.17**	0.07	-0.15*	0.22**	0.22**	0.20**
Logros nacionales	0.09	0.01	0.18**	-0.06	-0.04	0.11	0.15*	0.07
Religión	0.12	0.02	0.21**	0.05	0.06	0.22**	0.30**	0.10

I.S.: Interacción social. Correlación de Pearson * $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$.

En el caso de los jóvenes y las jóvenes, *Confrontación* (acciones directas para modificar la situación) correlaciona significativamente (entre débil y moderadamente) con todas las subescalas de BS, hecho que no sucede en el caso de los sujetos adolescentes. Por otra parte, las personas jóvenes muestran correlaciones prácticamente nulas, entre las subescalas del BS y el estilo de afrontamiento *Distanciamiento*. Las subescalas de estilos de afrontamiento: *Reevaluación*, *Planificación*, y *Búsqueda de Apoyo* presentan correlaciones más altas con el BS en jóvenes que en adolescentes (ver tabla 4).

Tabla N° 4. Coeficientes de correlación entre las subescalas de Bienestar subjetivo y de estilos de afrontamiento al estrés en jóvenes

Estilos afrontamiento Bienestar subjetivo	Confrontación	Autocontrol	Búsqueda apoyo	Aceptación	Huida	Planificación	Reevaluación	Distanciamiento
Clima familiar	0.18*	-0.04	0.28**	0.10	-0.18*	0.30**	0.27**	-0.05
I.S. Expresada	0.22**	0.08	0.38**	0.12	-0.14	0.32**	0.37**	0.05
I.S. Recibida	0.26**	-0.03	0.39**	0.17*	-0.16*	0.31**	0.40**	0.05
Logros	0.22**	-0.15*	0.39**	0.07	-0.28**	0.30**	0.34**	0.003
Calidad _vida	0.25**	-0.07	0.29**	0.10	-0.12	0.23**	0.22**	-0.04
Logros nacionales	0.17*	-0.05	0.17*	-0.02	-0.09	0.23**	0.16*	0.02
Religión	0.19*	-0.03	0.21**	0.10	-0.14	0.31**	0.31**	-0.02

I.S.: Interacción social. Correlación de Pearson * $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$.

4. Discusión

En la presente investigación, los resultados obtenidos permiten determinar que sí existe relación entre el nivel de Bienestar Subjetivo (BS) y los Estilos de Afrontamiento al Estrés en los grupos de adolescentes y jóvenes.

Al haber encontrado una correlación positiva entre el nivel de Bienestar Subjetivo y los Estilos de Afrontamiento utilizados, identificamos que los sujetos que presentan un nivel alto de Bienestar Subjetivo reportan mayor relación con la variedad de estilos de afrontamiento, utilizando 6 de los 8 evaluados por el instrumento: confrontación, aceptación, huida-evitación, planificación y reevaluación positiva, a diferencia de aquellos que manifestaron un nivel bajo y se correlacionan significativamente sólo con 3: búsqueda de apoyo social, planificación y reevaluación positiva.

Por otro lado, los resultados obtenidos nos indican que existen diferencias significativas entre adolescentes y jóvenes respecto al Bienestar Subjetivo; sin embargo, esta es mínima, lo que sugiere que la edad no parece indicar diferencias importantes en cuanto al grado de bienestar subjetivo, tal como se demuestra en otros estudios previamente realizados (Mayoral, 2009; Figueroa & cols., 2005; Atienza, 2000).

Aún así, es importante resaltar que la mínima variación encontrada puede explicarse al considerar los contrastes en cuanto a las características de cada etapa, ya que el adolescente o la adolescente de edad entre los 14 y los 16 años, le da mayor importancia a sus relaciones de pares, a su afirmación personal y a su sociabilidad, y tomando en cuenta principalmente estos aspectos es como evalúa su grado de satisfacción con la vida; mientras que los jóvenes y las jóvenes se encuentran en una etapa en la cual, de acuerdo con las tareas sociales que se les demandan, deben concretar ciertas metas que los acerquen al ingreso a la vida adulta, con las responsabilidades que esto conlleva; estas diferencias, en cuanto a prioridades para cada etapa, pueden propiciar

que, adolescentes y jóvenes, tomen en cuenta distintas estrategias de autocrítica (Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León & González-Jareño, 2006) y muchos más factores al momento de evaluar las diferentes esferas de su vida (González, 2002; Hidalgo & Júdez, 2007).

Las medias obtenidas de los grupos respecto a los estilos de Afrontamiento, muestran que el estilo Aceptación de la responsabilidad, que de acuerdo con Lazarus y Folkman (1984, en Riso, 2006) se refiere al reconocimiento del propio sujeto en el origen y mantenimiento del problema, fue el más utilizado por los sujetos adolescentes y jóvenes. Teniendo en cuenta que dicho estilo pertenece a las estrategias centradas en las emociones, los resultados encontrados coinciden con lo planteado por Gómez y cols. (2006), al mencionar que este tipo de estrategias (centradas en las emociones) son aprendidas a lo largo del periodo de la adolescencia, siendo a lo largo de esta etapa cuando se produce un incremento en el uso de dichos estilos.

Encontramos también que los adolescentes y las adolescentes utilizan en mayor medida que los jóvenes y las jóvenes, la búsqueda de apoyo social como recurso de afrontamiento, lo cual contradice los resultados planteados por estudios previos, que establecen que a mayor edad las personas evalúan los estresores como más controlables y susceptibles de ser cambiados, siendo más probable que busquen apoyo social (Gómez & cols., 2006); sin embargo, consideramos aceptables estos resultados al retomar lo mencionado anteriormente acerca del gran valor que los sujetos adolescentes dan a la interacción con su grupo de pares, y el apoyo que estos les pueden brindar en la solución de los problemas; y por otro lado, el mayor grado de independencia y autonomía que los jóvenes y las jóvenes van adquiriendo, haciéndose cargo por ellos mismos de las demandas del ambiente (Velásquez & cols., 2008; Cornejo & Lucero, 2005; Fatin, Florentino & Correché, 2005).

Resulta interesante resaltar que el estilo menos utilizado por ambos grupos, aunque en diferente grado, fue huida-evitación, el cual implica el empleo de conductas tales como

beber, fumar, consumir drogas, comer en exceso, tomar medicamentos o dormir más de lo habitual, así como pensamientos improductivos que conllevan a desconocer el problema (Lazarus & Folkman, 1984, en Riso, 2006). A pesar de que de manera general se considera que no existe una inclinación específica hacia qué estrategias o estilos de enfrentamiento puedan ser los más efectivos (Góngora & Reyes, 1999), creemos favorable el hecho de que este estilo sea el menos empleado, puesto que no está encaminado a la solución del conflicto ni a la adaptación al medio, sino que recurre a conductas que pueden resultar perjudiciales para el desarrollo.

Los resultados muestran que los sujetos adolescentes con nivel alto y bajo de Bienestar Subjetivo, coinciden en que ambos utilizan los estilos de afrontamiento de planificación y reevaluación positiva; no obstante, existe una diferencia entre estos niveles, la cual indica que quienes poseen un alto nivel utilizan el estilo de aceptación de la responsabilidad, debido a que probablemente el adolescente o la adolescente que tenga un desarrollo óptimo poco a poco alcanzará una madurez que le permitirá ir estableciendo su identidad y criterio propio, asumiendo las responsabilidades de las situaciones que se le presenten; y en caso opuesto, quienes obtuvieron nivel bajo utilizan la búsqueda de apoyo social, lo que no indica que éste sea negativo, sino que se sabe que dentro de esta etapa se le otorga un fuerte grado de importancia al grupo de pares, lo que propicia que busque las opiniones de los mismos para enfrentar sus conflictos y sentirse apoyado.

Finalmente, lo anterior adquiere relevancia en la actualidad, ya que millones de jóvenes latinoamericanos y latinoamericanas comparten situaciones sociales y contextos culturales adversos en cuanto a oportunidades de empleo, salud, educación, recreación, arte, ciencia, entre otros aspectos, lo que los ubica en grados de vulnerabilidad ante situaciones de riesgo como la violencia y el mundo de las drogas. Para ello, deben recurrir a todas sus capacidades sociales y psicológicas para vivir en un mundo que les exige un desgaste personal, social, político

y cultural, que sin duda afecta los niveles de bienestar que podrían tener.

Lista de Referencias

- Anguas, A., Covarrubias, G., Sánchez, A., Estrada, B. & Reyes, I. (2000). Estructura del Bienestar en estudiantes universitarios: Una comparación por área de estudio. *La Psicología Social en México*, 9, pp. 527-535.
- Anguas, A. & Reyes, I. (1998). El Significado del Bienestar Subjetivo: su valoración en México. *Amepso*, 7, pp. 7-11.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. & García, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, pp. 314-319.
- Cano, F., Rodríguez, L. & García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Revista Actas Españolas de Psiquiatría*, 35, pp. 29-39.
- Casullo, M. & Castro, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7 (2), pp. 129-140.
- Córdova, A., Rodríguez, S. & Díaz, D. (2010). Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, pp. 147-162.
- Cornejo, M. & Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en humanidades*, VI (II), pp. 143-153.
- Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12 (1), pp. 83-96.
- D'Anello, S. (2006). Efectos de las normas y emociones en los juicios sobre satisfacción con la vida en una muestra Venezolana. *Revista Interamericana de Psicología*, 3, pp. 371-376.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, pp. 542-575.

- Diener, E. & Laesen, R. J. (1993). The experience of emotional Well-being. En M. Lewis & J. M. Haviland (eds.), *Handbook of emotions*, (pp. 404-415). Nueva York: Guilford Press.
- Domínguez, M., Batista, F., Torres, B., Vera, J., Bezerra, M. & Domínguez, L. (2006). Relação do Bem-Estar Subjetivo, Estratégias de Enfrentamento e Apoio Social em Idosos. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), pp. 301-308.
- Fatin, M. B., Florentinom, M. T. & Correché, M. S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en humanidades*, VI (11), pp. 163-180.
- Figuroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. & Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán, Argentina. *Anales de Psicología*, 21 (1), pp. 66-72.
- García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, pp. 18-39.
- Gómez, J., Luengo, A., Romero, E., Villar, P. & Sobral, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (003), pp. 581-597.
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F. & Cruz, J. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, pp. 311-325.
- Góngora, E. A. & Reyes, I. (1999). El Enfrentamiento a los problemas y el Locus de Control. *La Psicología Social en México*, 8, pp. 165-172.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M. & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), pp. 363-369.
- Hidalgo, M. & Júdez, J. (2007). Adolescencia de alto riesgo. Consumo de drogas y conductas delictivas. *Pediatría Integral*, 11 (10), pp. 895-910.
- Laca, F. & Mejía, J. (2007). Actitudes ante la violencia, Bienestar subjetivo e individualismo en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12, pp. 301-313.
- Laca, F., Mejía, J. & Yáñez, C. (2010). Identidad mexicana e interés político: Predictores de bienestar social y anomia. *Acta Universitaria*, 20, pp. 40-49.
- Laca, F., Verdugo, J. & Guzmán, J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (2), pp. 325-336.
- Marrero Q. & Carballeira, A. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33, pp. 39-46.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G., García-León A. & González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18 (1), pp. 66-72.
- Mayoral, E. (2009). Experiencia espiritual cotidiana y su relación con el bienestar subjetivo y psicológico en españoles y mexicanos. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad de Colima.
- Ojeda, A. & Espinoza, D. I. (2007). Comunicación y afrontamiento como estrategias de adaptación en migrantes mexicanos en Estados Unidos. *Psicología Iberoamericana*, 2, pp. 61-67.
- Ojeda, A. & Espinoza, D. I. (2010). Afrontamiento y autocontrol en adolescentes michoacanos: evaluando su alternativa de ¿migrar o no migrar? *Interamerican Journal of Psochology*, 44 (1), pp. 168-175.
- Omar, A., Paris, L., Aguiar, M., Almeida, S. & Del Pino, R. (2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileños y mexicanos. *Suma Psicológica*, 16, pp. 69-84.
- Paris, L. & Omar, A. (2009). Estrategias de afrontamiento del estrés como

- potenciadoras de bienestar. *Revista Psicología y Salud*, 19, pp. 167-175.
- Riso, W. (2006). *Terapia Cognitiva: fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. Bogotá, D. C.: Grupo Editorial Norma.
- Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 331-346.
- Sandín, B. & Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, pp. 39-54.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI*, 2, pp. 139-152.

Referencia para citar este artículo: Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 93-108.

Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar*

EMILSE DURÁN-APONTE**
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

LYDIA PUJOL***
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Artículo recibido en agosto 8 de 2012; artículo aceptado en noviembre 13 de 2012 (Eds.)

Resumen: La investigación tuvo por objetivo evaluar las características psicométricas del Time Management Behavior Questionary (TMBQ), y describir el perfil de manejo del tiempo en jóvenes de Venezuela de reciente ingreso a la Universidad Simón Bolívar. Participaron 209 estudiantes pertenecientes a 10 carreras universitarias a nivel de técnico superior, con edades entre 17 y 20 años. Los estudios psicométricos apoyan la estructura del instrumento. Los resultados sugieren puntajes altos en las dimensiones percepción de control y establecimiento de objetivos y prioridades. Esto puede ser indicativo de un perfil adecuado de manejo del tiempo, asociado a una conducta racional y consciente del joven estudiante, coherente con la entrada a una etapa de madurez y desarrollo al enfrentar retos académicos cada vez más complejos.

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): Tiempo escolar.

Palabras clave autoras: validez, confiabilidad, transición universitaria.

Time management in young people starting academic studies at the Simón Bolívar University

Abstract: The research objective was to evaluate the psychometric properties of the Time Management Behavior Questionary (TMBQ) and to describe the profile of time management in young Venezuelans newly commencing studies at Simon Bolivar University. 209 university students, aged between 17 and 20 years, participated from 10 different higher-technical level courses. Psychometric studies support the structure of the instrument. The results suggest high scores on 'perceived control' dimensions and 'setting goals and priorities'. This may be indicative of a suitable time management

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de la investigación denominada "Estilos de aprendizaje, manejo del tiempo académico y atribuciones causales en la predicción del rendimiento académico de estudiantes universitarios", presentada por la primera autora para optar al título de Magister en Psicología de la Universidad Simón Bolívar 2012, siendo asesorada por la segunda autora. Proyecto aprobado por la Coordinación de Postgrado en Psicología de la Universidad Simón Bolívar, 18 de enero de 2011 y culminado el 17 de enero de 2012, código: CPP-028-2011

** Licenciada en Educación (Universidad Simón Rodríguez). Magister en Psicología (Universidad Simón Bolívar). Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, (Universidad Simón Bolívar). Profesora de la Universidad Simón Bolívar. Responsable del Ciclo de Iniciación Universitaria USB-Sede Litoral. Correo electrónico: emilseaponte@usb.ve

*** Licenciada en Psicología (Universidad Central de Venezuela), Especialista en Programas de Asesoramiento y Desarrollo Humano, Magister en Psicología (Universidad Simón Bolívar, Venezuela), Doctora en Educación (Nova Southeastern University, USA), Profesora de la Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: lpujol@usb.ve

profile associated with conscious, rational behavior by the young student, consistent with entering a stage of maturity and development in the face of increasingly complex academic challenges.

Keywords (Unesco Thesaurus): school time.

Authors Keywords: validity, reliability, university transition.

A gestão do tempo acadêmicos em jovens que começar os estudos no Universidade Simón Bolívar

• **Resumo:** A pesquisa teve como objetivo avaliar as propriedades psicométricas do Time Management Behavior Questionary (TMBQ) e descrever o perfil da gestão do tempo na Venezuela jovens e recém-chegados à Universidade Simon Bolívar. Foram 209 estudantes pertencentes a 10 graus nível técnico superior, com idade entre 17 e 20 anos. Estudos psicométricos suportar a estrutura do instrumento. Os resultados sugerem altos escores em dimensões controle percebido e estabelecer metas e prioridades. Isto pode ser indicativo de um adequado perfil de gestão a tempo coerente com um comportamento consciente e racional do jovem estudante, de acordo com a entrada de um estágio de maturidade e desenvolvimento em atender desafios acadêmicos cada vez mais complexos.

Palavras-chave (Thesaurus Unesco): tempo lectivo.

Autores Palavras-chave: validade, confiabilidade, transição o universidade.

-1. Introducción. -2. Manejo del tiempo. -2.1. Manejo de tiempo y género. -2.2. Dimensiones de manejo del tiempo. -3. Método. -4. Discusión de resultados. -4.1. Fase de validación. -4.2. Fase de estudio de la confiabilidad. -4.3. Análisis descriptivos para el perfil de manejo del tiempo. -5. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, los estudios sobre la adaptación y uso de estrategias metacognitivas de los jóvenes y las jóvenes estudiantes en transición de la etapa de secundaria a la etapa universitaria, se han convertido en un área de interés para la investigación dentro del contexto educativo (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004; Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez & González, 2008; García-Ros & Pérez, 2009; García-Ros & Pérez-González, 2012; Valdés & Pujol, 2012).

Huie, Winsler y Kitsantas (2012), al evaluar distintas variables en estudiantes estadounidenses, identifican que la motivación y la autorregulación disminuyen al finalizar el primer semestre en la universidad, y recomiendan el apoyo e intervención de las universidades con la idea de reducir estos problemas.

Harvey, Drew y Smith (2006) presentan una amplia revisión de investigaciones del Reino Unido y sugieren que la persistencia en los estudiantes y en las estudiantes de primer año no es una simple relación entre las variables, sino que es el resultado de una

compleja combinación entre las características del estudiante o la estudiante, las presiones externas e institucionales y la satisfacción y expectativas del sujeto. Dicha persistencia se relaciona con estudiar para cumplir con las demandas académicas, y según Barrera, Donolo y Rinaudo (2008), estudiar requiere que el alumno o alumna posea, además de las habilidades y la predisposición, el tiempo necesario para ello.

Peña (2009) afirma que las conductas esperadas a nivel de estudiantes universitarios es que sean críticos, autónomos y comprometidos. Específicamente la autorregulación en el manejo del tiempo académico se ha estudiado como un factor determinante para medir la autonomía en el sujeto estudiante y su adaptación a la universidad (Soares, Almeida & Guisandes, 2011), debido a que muchas veces el sistema universitario, a diferencia de la secundaria, se caracteriza, entre otras cosas, por contenidos y asignaciones académicas de mayor demanda y complejidad que requieren variados grupos de estudio, horarios complicados y en muchos casos cambios de residencia para poder atender con éxito los retos académicos.

Al respecto, Elvira-Valdés y Pujol (2012) en su estudio con estudiantes de reciente ingreso a la Universidad Simón Bolívar, sugieren que ellos y ellas despliegan mayor uso de acciones para evaluar el contexto y la conducta académica, y menor uso en actividades para establecer sus metas, para planificar el tiempo, el esfuerzo, y para manejar el contexto.

Estos alumnos y alumnas deben afrontar las demandas académicas propias del sistema universitario, y en muchos casos sucede sin haber desarrollado en los niveles de educación previos las competencias necesarias para manejar la transición a un nuevo sistema educativo. Unido a esto, para los períodos 2009-2010 y 2010-2011, los niveles de abandono, suspensión o deserción en los alumnos y alumnas de nuevo ingreso en la Universidad Simón Bolívar, alcanzaron en promedio hasta un 32% en carreras cortas (USB, DAE-SL), lo que representa una baja significativa durante el primer año de estudiantes que no culminarán sus estudios en dicha institución.

Para Romero y Salicetti (2011), el tiempo es un indicador del trabajo personal en jóvenes universitarios y universitarias; por lo tanto, manejar dicho tiempo resulta una tarea reflexionada y planificada que demanda en el sujeto responsabilidad. Durán-Aponte y Pujol (2012), en su estudio con estudiantes universitarios de Venezuela, advierten que existe una relación entre estilos de aprendizaje relacionados con la reflexión y meditación y el establecimiento de objetivos y prioridades, lo cual estaría dando cuenta de un perfil orientado hacia la reflexión y la responsabilidad.

Esta información es valiosa pues permite estar conscientes de las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes y las estudiantes en cuanto al manejo responsable del tiempo, con miras a intervenir apropiadamente en su orientación hacia la prosecución de sus estudios y el logro de sus objetivos académicos.

Debido a todo lo anteriormente expuesto, consideramos conveniente definir lo que entendemos por manejo del tiempo y los aspectos asociados a este constructo, con la finalidad de identificar aquellos elementos que caracterizan un perfil orientado al manejo adecuado del tiempo, y posteriormente evaluarlo en jóvenes

universitarios y universitarias de reciente ingreso en la universidad Simón Bolívar, específicamente en estudiantes de carreras cortas.

2. Manejo del tiempo

García y Santizo (2010, p. 4) definen el manejo del tiempo como “actos sucesivos en que se divide la ejecución de algo para el logro de metas”, planteamiento que enfatiza en el alcance de una meta pero deja de lado la posibilidad de una autoevaluación del sujeto estudiante para hacer ajustes cuando sea necesario, lo cual, según García-Ros y Pérez-González (2012), debe ser propio de un comportamiento autorregulado.

Por su parte García-Ros, Pérez-González, Talaya y Martínez (2008), definen el manejo del tiempo como un proceso en donde se establecen metas claras, se tiene en cuenta el tiempo disponible y se verifica el uso que se le da al tiempo con relación al estudio. Estos autores toman en cuenta la posibilidad de autorregular la forma en la que se maneja el tiempo; por lo tanto, esta definición regirá la investigación pues su contenido delega en el alumno o alumna la capacidad de evaluar cómo actúa con relación a su tiempo y cómo adaptarse a las demandas académicas.

2.1 Manejo del tiempo académico y género

Al detallar la relación entre el manejo del tiempo y el género, Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) en su investigación sobre variables relacionadas con la predicción del rendimiento académico de estudiantes de bachillerato, reportan que las mujeres presentaron mayor establecimiento de metas y organización de las actividades de estudio que los hombres. Del mismo modo Soares, *et al.* (2011), en su investigación con alumnos y alumnas del primer año de estudios universitarios, concluyen que las mujeres muestran mejores indicadores en las dimensiones de organización del estudio y gestión del tiempo que los hombres.

Resultados similares de Vega y Melim (2007), en su estudio con estudiantes de primaria y secundaria, reportan que las mujeres obtuvieron los valores más altos en las dimensiones de la gestión del tiempo académico en comparación con los varones, y Elvira-Valdés y Pujol (2012), en su estudio sobre niveles de autorregulación con estudiantes de reciente ingreso a la universidad, identificaron una mejor programación en las mujeres que en los hombres en lo que respecta al tiempo y al esfuerzo en función de las tareas.

Sin embargo, en un estudio con cursantes de primer año de educación universitaria, Sariisik, Guclu y Ergun (2010) describieron el uso del tiempo y la forma en que se desenvolvían con el estrés diario, pero concluyen que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al manejo del tiempo.

2.2. Dimensiones del manejo del tiempo

Al considerar las dimensiones que puede abordar el manejo del tiempo, Britton y Tesser (1991) plantean que esta competencia incluye tres factores importantes: *la planificación*, que se refiere al uso de distintas estrategias de planificación del tiempo a corto plazo a lo largo del día, en un período de una semana o menos. El segundo factor: *actitudes de tiempo*, se refiere a la percepción de uso del tiempo de forma constructiva y sentirse responsable de la manera en que se utiliza; es decir, sentir que se tiene control sobre cómo se gasta el tiempo y si es utilizado eficientemente; y el tercero, *planificación a largo plazo*, que contempla establecer y seguir objetivos propios de estudio cuando la entrega de actividades y/o la realización de evaluaciones no son inminentes, por lo tanto responde a periodos de tiempo mayores a una semana.

A partir de este modelo resulta un instrumento para la evaluación de la gestión del tiempo llamado *Time Management Behavior (TMB)*, que incluye los mencionados factores. Posteriormente Macan, Shahani, Dipboye y Phillips (1990), proponen una adaptación del TMB, y la denominan *Time Management Behavior Scale (TMBQ)*, en la

que se reorganizan las dimensiones y resultan en cuatro: establecimiento de objetivos y prioridades, herramientas para la gestión del tiempo, preferencia por la desorganización y percepción de control del tiempo, las cuales son definidas por los autores así:

-*Establecer objetivos y prioridades*: involucra la predisposición para seleccionar y priorizar las tareas que precisa hacer el individuo para alcanzar sus objetivos.

-*Herramientas para la gestión del tiempo*: se refiere al uso que el sujeto hace de las conductas asociadas usualmente con la gestión eficaz del tiempo, tales como técnicas donde se planifica un horario, listado para descartar tareas realizadas, uso de agenda.

-*Preferencias por la desorganización*: consiste en las formas en que el sujeto aborda sus tareas y el mantenimiento de un entorno de estudio planificado.

-*Percepción de control sobre el tiempo*: se refiere al grado en el que las percepciones del sujeto acerca del control del tiempo, afectan de forma directa al modo como lo utiliza.

Es conveniente resaltar que esta nueva distribución de las dimensiones incorpora el tema del uso del tiempo en forma inapropiada, lo que permite identificar tendencias hacia la desorganización o el desorden, lo cual es importante, pues según Whetten y Cameron (2005) una forma de mejorar el manejo eficiente del tiempo es estar alerta ante las propias tendencias a utilizar el tiempo inapropiadamente.

Recientemente García-Ros y Pérez-González (2012), realizaron la adaptación y validación del TMBQ al contexto universitario español, pero ahora se desconoce la validez y confiabilidad de dicho instrumento en el contexto de estudiantes universitarios y universitarias de Venezuela, lo cual nos permitirá evaluar el perfil de manejo del tiempo en estudiantes de reciente ingreso y desarrollar programas de intervención dirigidos a contribuir con su adaptación y aprendizaje, pues no bastan solo

las capacidades del sujeto, sino su posibilidad de afrontar cualquier reto, tanto personal como académico. Además, tal como lo afirma Durán-Aponte (2012), el manejo del tiempo resulta una competencia esencial en todo futuro profesional pues asegura la adaptación al ambiente laboral (Huie, *et al.*, 2012) y el manejo del estrés (Kearns & Gardiner, 2007), entre otras ventajas.

En resumen pretendemos, en primer lugar, evaluar las características psicométricas del Time Management Behavior Questionnaire adaptado por García-Ros y Pérez-González (2012) al español; en segundo lugar, describir el perfil de manejo del tiempo en jóvenes de Venezuela de reciente ingreso a la Universidad Simón Bolívar. Más específicamente evaluaremos la confiabilidad del instrumento por el coeficiente del Alfa de Cronbach, y analizaremos la validez a través de: el análisis factorial exploratorio, el análisis de los reactivos en función del planteamiento teórico que subyace al instrumento, la validez concurrente comparando su correspondencia con variables similares, y el análisis de su comportamiento al evaluar diferencias individuales por género.

3. Método

Esta investigación es de tipo no experimental, descriptivo y correlacional, con un diseño transversal (Kerlinger & Lee, 2002). De un total de 482 estudiantes de nuevo ingreso en el año 2010, participaron de forma voluntaria 209 alumnos y alumnas (43,36%), que se encontraban en el primer trimestre de sus carreras universitarias a nivel de técnico superior en la Universidad Simón Bolívar, para el período enero-marzo de 2011, las cuales son: Tecnología Eléctrica, Tecnología Electrónica, Tecnología Mecánica, Mantenimiento Aeronáutico, Administración de Aduanas, Comercio Exterior, Administración del Transporte, Organización Empresarial, Administración del turismo y Administración Hotelera. Sus edades estaban comprendidas entre los 17 y los 20 años, con una media de 18,10 años y una Desviación Típica de 1,46. En relación con el género, 105 eran mujeres (50,2%) y 104 hombres (49,8%).

Instrumentos

Estructuramos el cuadernillo en dos partes: en la primera de ellas, los estudiantes y las estudiantes colocaron sexo, edad, área de estudio, y firmaron el consentimiento para utilizar su información en la investigación; y en la segunda parte respondieron los reactivos del *Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ)* y la Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR), esta última para fines de validez criterial.

El *Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ)* en su versión al español de García-Ros y Pérez-González (2012), se compone de 34 reactivos con una escala de respuesta tipo likert del 1 al 5. Lo integran cuatro dimensiones denominadas:

- Establecimiento de Objetivos y Prioridades: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos 1,5,7,9,13,17,21,24, 27,31.
- Herramientas de Gestión: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos 3, 6,11, 14, 18, 22, 24, 25, 28, 32, 33.
- Preferencia por la desorganización: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos 2, 8, 12, 16, 20, 23, 26, 30.
- Percepción de control: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos (4, 10, 15, 19, 29).

La Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR) de Lezama (2005) adaptada por Elvira-Valdés y Pujol (2012), está conformada por 15 reactivos que se responden según categorías que van de 1 (*Total Acuerdo*) a 6 (*Total Desacuerdo*), arrojando una calificación general que oscila entre 15 y 90 puntos, así como una puntuación que varía entre 5 y 30 puntos por cada subescala. La integran tres dimensiones denominadas:

- Planificación: actividades como el establecimiento de metas, la activación de conocimiento previo y metacognitivo, la programación de tiempo y esfuerzo, y las percepciones en cuanto a creencias motivacionales y contexto (7,4, 11, 1, 8).

- Control: comprende la selección y utilización de estrategias para chequear la regulación de tiempo y esfuerzo, así como de las diversas tareas académicas y clima de estudio (6, 12, 3, 9, 10).
- Reflexión: abarca los juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, estableciendo comparaciones entre los objetivos previamente establecidos y los resultados que se van obteniendo, además de la elección de comportamientos a llevar a cabo en el futuro (5, 15, 2, 13, 14).

Procedimiento

En principio tres (3) profesores universitarios del área de Educación y Psicología, familiarizados con la muestra, colaboraron en la evaluación a la redacción de los reactivos de la escala, tal como lo sugiere Hogan (2004, p. 168), pues se debe asegurar que “el vocabulario mantenga su sencillez en función del grupo de estudiantes que se someterá a prueba”, quienes determinaron que la forma en la que se redactaron los reactivos es apropiada y no encontraron dificultades en este sentido para la población que participaría en el estudio.

Una vez recibidos los permisos de las diferentes instancias universitarias para administrar los instrumentos, realizamos un muestreo de tipo no probabilístico e intencional (Kerlinger & Lee, 2002), contactando a aquellos profesores y profesoras de estudiantes que cursaban el primer trimestre del ciclo básico de las carreras técnicas en la Universidad Simón Bolívar. Posteriormente, los estudiantes y las estudiantes fueron informados de los objetivos y alcances del estudio, por lo que en forma voluntaria procedieron a completar el cuadernillo en las mismas aulas de clase y en los horarios regulares de actividades, y firmaron una hoja de *Consentimiento Informado* ubicada al inicio del cuadernillo. Una vez obtenidos los datos los procesamos a través del paquete estadístico SPSS PAW 18.

4. Discusión de resultados

4.1 Fase de validación

Validez factorial

Con la finalidad de ordenar los datos y facilitar la interpretación de las correlaciones posteriores, realizamos el análisis factorial de componentes principales siguiendo los criterios metodológicos habituales. Antes de realizar el análisis factorial obtuvimos el índice de KMO (0,791) y test de esfericidad de Bartlett ($X = 1681,61$ $p = 0,0000$). En vista de que los resultados de KMO son cercanos a la unidad y el $p < 0,05$, estos se consideran indicadores favorables y por tanto, hacen factible la aplicación del AFC.

Para realizar el análisis factorial de componentes principales con rotación *varimax*, tomamos autovalores superiores a 1,5 como criterio mínimo para la extracción de ítems, y obtuvimos una matriz de componentes rotados que convergen después de 5 iteraciones, y tomamos en cuenta aquellos reactivos donde la saturación fuese $\pm 0,35$, siguiendo los criterios establecidos en la reciente validación realizada por García-Ros y Pérez-González (2012), por lo cual resultan eliminados los ítems 4 y 11.

Así obtuvimos cuatro factores que explican el 35,45 % de la varianza total, donde el factor I explica 11,14% saturando en el 11 reactivos que corresponden a la dimensión *Establecimiento de objetivos y prioridades*, el factor II explica 8,43% compuesto por 6 reactivos pertenecientes a la dimensión *Herramientas para la gestión del tiempo*, el factor III explica 8% compuesto por 10 reactivos que describen la dimensión *Preferencias por la desorganización*, y el factor IV explica el 7,87% y se compone de 7 reactivos correspondientes a la dimensión *Percepción de control sobre el tiempo*. Esta distribución de reactivos se muestra en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Resultados del Análisis Factorial (parte I).

Nº de ítem, contenido y alfa por dimensión	Media	Desv. típica	Corr. / total	Alfa suprime
Factor I (Alfa ,781)				
31.- Establezco prioridades para determinar en qué orden haré las tareas cada día.	3,30	1,19	0,458	0,786
34.- Encuentro lugares para trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones	3,83	1,15	0,433	0,792
24.- Repaso mis actividades diarias para ver donde pierdo el tiempo	2,46	1,14	0,376	0,788
33.- Establezco bloques de tiempo en mis horarios para actividades que hago habitualmente (compras, ocio, navegar por la web, ...)	3,16	1,37	0,276	0,792
27.- Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con el horario que he pre-establecido	2,85	1,28	0,332	0,788
13.- Me marco fechas límite cuando me propongo realizar una tarea	3,53	1,16	0,288	0,789
32.- Si estoy en algo y sé que voy a tener que esperar un tiempo, preparo alguna tarea para realizar mientras tanto	3,09	1,24	0,413	0,785
6.- Organizo mis actividades con al menos una semana de antelación	3,06	1,11	0,431	0,789
21.- Terminó tareas de <i>alta prioridad</i> antes de realizar las menos importantes	3,77	1,12	0,365	0,792
10.- Tengo la sensación de controlar mi tiempo	3,44	1,09	0,273	0,793
9.- Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero conseguir en pocos días o semanas	3,82	0,96	0,371	0,792
Factor II (Alfa ,748)				
18.- Hago una lista de cosas que hacer cada día y pongo una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido	2,56	1,36	0,461	0,786
14.- Escribo notas para recordar lo que necesito hacer	3,07	1,41	0,466	0,788
22.- Llevo una agenda conmigo	2,23	1,39	0,514	0,785
25.- Mantengo un diario de las actividades realizadas	2,15	1,31	0,426	0,784
15.- Tengo que emplear mucho tiempo en tareas sin importancia	2,21	1,15	0,214	0,798
3.- Llevo una libreta para apuntar notas e ideas	2,77	1,54	0,377	0,784

Además, se pueden observar los reactivos de la escala, su media y desviación típica, así como la correlación de cada uno de ellos con el total. Como puede evidenciarse, los coeficientes de correlación son moderados. Es importante mencionar que los reactivos no saturaron en las mismas dimensiones de la versión original, pero se acercan mucho a los resultados obtenidos

en la validación de García-Ros y Pérez-González (2012) en la población de jóvenes de universidades españolas, manteniendo la validez del constructo en función del marco teórico que sustenta el estudio.

Tabla 2. Resultados del Análisis Factorial (parte II).

Nº de ítem, contenido y alfa por dimensión	Media	Desv. Típica	Corr. / total	Alfa suprime
Factor III (Alfa ,631)				
26.- Tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado(a)	2,48	1,23	0,370	0,799
12.- Puedo encontrar las cosas que necesito más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está "patas arriba" y desordenado que cuando está ordenado y organizado	2,07	1,36	0,353	0,808
23.- Cuando estoy desorganizado(a) soy más capaz de adaptarme a acontecimientos inesperados	2,54	1,25	0,281	0,803
20.- Mis jornadas diarias son demasiado impredecibles para planificar y gestionar mi tiempo	2,66	1,17	0,285	0,803
8.- Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado	3,96	1,10	0,368	0,798
2.- Cuando hago una lista de cosas a realizar, al final del día se me ha olvidado o la he dejado de lado	2,52	0,98	0,226	0,803
19.- Encuentro difícil mantener un horario porque los demás me apartan de mi trabajo	2,33	1,16	0,215	0,799
30.- Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan en lugar de intentar hacerlas por orden de importancia	2,76	1,35	0,272	0,797
16.- El tiempo que invierto en gestionar el tiempo y organizar mi jornada de trabajo es tiempo perdido	1,81	1,10	0,217	0,805
29.- Me doy cuenta de que estoy posponiendo las tareas que no me gustan pero que son necesarias	3,34	1,17	0,252	0,795
Factor IV (Alfa ,642)				
1.- Cuando decido qué es lo que voy a intentar conseguir a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo	3,87	1,01	0,348	0,793
17.- Busco maneras de incrementar la eficacia con que realizo las actividades en mis estudios	3,90	0,93	0,397	0,790
5.- Repaso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios	3,46	1,04	0,377	0,787
7.- Divido proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables	3,28	1,11	0,337	0,791
28.- Utilizo un sistema de bandejas (archivos o carpetas) para organizar la información	3,29	1,45	0,305	0,790
Reactivos Eliminados				
4.- Calculo menos tiempo del que realmente necesito para cumplimentar mis tareas	2,74	1,09	0,188	0,801
11.- Cuando observo que estaré en contacto frecuentemente con alguien, guardo a la mano su nombre, dirección y número de teléfono en un lugar especial	3,57	1,40	0,153	0,798

Validez de constructo por análisis de los reactivos

Con la finalidad de analizar la validez del constructo con relación al modelo teórico, es decir, si el instrumento mide aquello que se deseaba medir, analizamos los ítems según la distribución resultante del análisis factorial exploratorio que se muestra en las tablas 1 y 2, de donde observamos migraciones que

difieren de la distribución original de Macan *et al.* (1990); sin embargo, esto no compromete ni contradice su modelo pues observamos la presencia de los elementos teóricos que subyacen al instrumento.

A partir del análisis de la validez del constructo, en los análisis posteriores de la investigación describiremos las dimensiones así como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Descripción de las Dimensiones del TMBQ.

<i>Establecer objetivos y prioridades (factor I)</i>	<i>Herramientas para la gestión del tiempo (factor II)</i>
Esta dimensión se caracteriza por evaluar la preferencia por organizar el tiempo para aprovecharlo al máximo —incluso en los momentos en los que se deba esperar—, identificar tareas importantes o prioritarias, fijar metas de logro a corto plazo, establecer fechas límites de tiempo para cumplir responsabilidades, y chequear o repasar la actuación para identificar cómo aprovechar mejor el tiempo.	Esta dimensión se caracteriza por medir el uso que el sujeto hace de las conductas asociadas usualmente con el manejo eficaz del tiempo, tales como elaborar un listado para descartar tareas realizadas, contar con notas o recordatorios, utilizar una agenda, usar libretas para anotar ideas, diligenciar formatos donde se planifican horarios.
<i>Preferencias por la desorganización (factor III)</i>	<i>Percepción de control sobre el tiempo (factor IV):</i>
Esta dimensión se caracteriza por evaluar las formas en que el sujeto aborda sus tareas y actividades, tomando en cuenta la tendencia a realizar las más fáciles o agradables, privilegiando la improvisación antes que la planificación, adaptándose a un ambiente de trabajo desordenado, con dificultades para decir que no a aquello que lo aparta de sus tareas, y con escepticismo ante lo que son tareas de planificar u organizar sus actividades.	Esta dimensión se caracteriza por evaluar el grado en el que las percepciones del sujeto acerca del control del tiempo, afectan de forma directa al modo como lo utiliza. Mientras el individuo tiene claros sus objetivos, más se ocupa en alcanzarlos, se esfuerza por aprovechar mejor el tiempo para realizar sus tareas y actividades buscando la mejor forma de lograrlo, y establece estrategias para alcanzar tareas difíciles.

Validez concurrente

A fin de identificar si las dimensiones del test se relacionan con otro instrumento que mide un constructo similar, evaluamos las asociaciones entre las cuatro dimensiones con un cuestionario que mide patrones de aprendizaje autorregulado, denominado *La Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR) de Lezama (2005)* en la adaptación de Elvira-

Valdés y Pujol (2012), en población universitaria venezolana; y con sus dimensiones calculamos correlaciones bivariadas usando la *r* de Pearson, cuyos resultados mostramos en la tabla 4.

Tabla 4. Correlaciones entre el Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ, 2012) y la Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR, 2012).

Variables criterio	Objetivos y prioridades	Herramientas de Gestión	Preferencias por la desorganización	Percepción de control
Planificación	-0,344**	-0,337**	-0,116	0,047
Control	0,054	-0,085	-0,193	-0,146
Reflexión	-0,319**	-0,124	-0,084	0,152

** = Significativo al 0,00

Para el análisis de estas correlaciones es pertinente resaltar que para la escala PCR, los puntajes bajos significan mayores niveles de autorregulación. La dimensión establecimiento de objetivos y prioridades resultó negativamente correlacionada con dos dimensiones del PCR, lo cual sugiere resultados consistentes con el sustento teórico. Es de entender que esta dimensión correlacione con la dimensión de reflexión ($r = -0,319$) pues ambas consisten en evaluar los objetivos que se van obteniendo según lo planeado para hacer ajustes en caso de que se requieran.

Asimismo, la correlación de la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades con la dimensión planificación ($r = -0,344$) viene a confirmar que el establecimiento de metas y fechas límites para entrega de asignaciones constituye, entre otras cosas, una actividad autorregulatoria en el manejo del tiempo, que consiste en planificar cómo y en qué se usa el tiempo. Por último, la dimensión herramientas de gestión correlaciona negativamente con la dimensión planificación ($r = -0,337$), lo cual confirma la pertinencia de esta con la programación y el manejo eficaz del tiempo.

El hecho de no encontrar relaciones entre el resto de las dimensiones confirma, por un lado, que la dimensión preferencia por la desorganización evalúa aspectos contrarios a las fases de la autorregulación; por lo tanto, no existe correlación con las dimensiones del PCR; y, además, que la dimensión percepción de control se asocia más con creencias de autoeficacia que con las dimensiones de la autorregulación.

Análisis por diferencias individuales

Otra forma de evaluar la validez concurrente es a partir de los conocimientos que se tienen del constructo, analizando las posibles diferencias individuales que pone de manifiesto el test en función de las hipótesis que surgen del marco teórico y de estudios anteriores. En la tabla 5 mostramos los estadísticos descriptivos comparados por género en cada dimensión de manejo del tiempo, usando el estadístico *T student*.

En principio tenemos que las mujeres muestran moderadamente mayores puntajes que los hombres en cuanto a la dimensión herramientas de gestión ($t = -0,182$; $gl = 208$; $p < 0,000$), lo cual sugiere que las mujeres prefieren más que los hombres el uso de la agenda, los horarios, el listado de tareas, las notas recordatorias y otros elementos que contribuyan a gestionar su tiempo. Estos resultados son consistentes con investigaciones anteriores que ponen de manifiesto una predominancia de las mujeres por manejar eficazmente el tiempo, en comparación con los hombres.

Tabla 5. Distribución de dimensiones de manejo del tiempo por género.

Manejo del Tiempo	Muestra total	Femenino		Masculino	
	M (DT)	M	(DT)	M	(DT)
Objetivos y prioridades	3,29 (0,639)	3,33	(0,627)	3,24	(0,649)
Herramientas de gestión	2,58 (0,910)	2,75 (0,893) 2,42 (0,900) (DM= **-0,182; p= ,000)			
Preferencias desorganización	2,55 (0,544)	2,53	(0,535)	2,57	(0,554)
Percepción de control	3,60 (0,637)	3,63	(0,602)	3,56	(0,667)

DM.: Diferencia de media. DT: desviación típica. ** = Significativo al 0,00

Para el resto de las dimensiones no encontramos diferencias significativas y esto es comprensible, pues se cree que el uso del tiempo está en función de la demanda y el tipo de tarea, por lo tanto no recae en la diferencia entre hombres y mujeres.

4.2 Fase de estudio de la confiabilidad

Análisis de fiabilidad

En las tablas 1 y 2 también describimos la confiabilidad de la estructura factorial resultante a través del coeficiente de Alfa de Cronbach (μ) para cada factor, los cuales resultaron ser bastante aceptables, en donde tenemos que la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades obtuvo un alfa de 0,781; la dimensión herramientas de gestión 0,748; la dimensión preferencias por la desorganización un alfa 0,631 y, por último, la dimensión percepción de control obtuvo un alfa de 0,642, así como el alfa de la escala total cuyo valor es de 0,796; lo que sugiere que la adaptación del *Time Management Behavior Questionnaire* es confiable para la población de jóvenes que compone el estudio.

Respecto a los reactivos eliminados en el análisis factorial (4 y 11) tenemos que sus rangos de valores de correlación con el total

y del alfa, si se suprimen, respaldan la nueva estructura factorial propuesta, puesto que el coeficiente de alfa de Cronbach no se ve afectado significativamente, e incluso aumenta, resultando después de la eliminación en 0,797 para la escala total.

En función de los criterios de validez y confiabilidad analizados anteriormente, a partir de ahora esta versión en español la llamaremos Escala de Manejo del Tiempo (EMT) y la asumiremos como medida válida y confiable de este constructo ubicado en las estrategias metacognitivas de la autorregulación.

4.3. Análisis Descriptivos para el perfil de manejo del tiempo

Continuando con el segundo objetivo de la investigación, mostramos en la tabla 6 los promedios obtenidos en cada dimensión, los cuales sugieren que los estudiantes y las estudiantes que participaron en el estudio se orientan mayoritariamente a la percepción de control ($\bar{X}=3,60$) y al establecimiento de objetivos ($\bar{X} = 3,29$). Ambas dimensiones representan elementos clave para un manejo adecuado del tiempo, pues la percepción de que el tiempo es controlado puede contribuir a un incremento en el uso de las herramientas para gestionarlo; y, a su vez, como lo sugieren Pérez,

García y Talaya (2003), definir lo que se quiere lograr y reconocer las prioridades entre lo

urgente y lo importante, contribuye al alcance de las metas académicas.

Tabla 6. Distribución de las dimensiones de gestión del tiempo.

Descriptivos	Objetivos y Prioridades	Herramientas de gestión	Pref. por la desorganización	Percepción de Control
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	5	5	4	5
Media	3,29	2,58	2,55	3,60
DT	,639	,910	,544	,637

DT= desviación típica.

Por otro lado, vale la pena mencionar que los puntajes bajos en la dimensión preferencias por la desorganización ($\bar{X} = 2,55$) respaldan un buen manejo del tiempo, pues los ítems que la componen (Ej. Tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado(a)), están redactados para que se asignen mayores puntajes cuando el sujeto prefiere la desorganización; por lo tanto se esperan promedios bajos en esta dimensión en estudiantes con perfiles orientados hacia un manejo eficaz del tiempo.

Para el análisis de las interrelaciones entre las dimensiones, calculamos correlaciones

bivariadas de Pearson que mostramos en la tabla 7. Según lo esperado con base al sustento teórico, la dimensión de herramientas de gestión correlacionó de forma positiva y moderada con la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades ($r = 0,485$; $p < 0,000$). Esta relación sugiere que en la medida en que estos alumnos y alumnas establezcan metas y planifiquen actividades, harán mayor uso de las herramientas y técnicas disponibles para la gestión de su tiempo.

Tabla 7. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la escala.

Manejo del Tiempo	1	2	3	4
Objetivos y prioridades	1			
Herramientas de gestión	,485**	1		
Desorganización	-,0088	0,013	1	
Percepción de Control	0,607**	0,285**	-0,078	1

**** = Significativo al 0,00**

Igualmente, las dimensiones percepción de control y establecimiento de objetivos y prioridades correlacionan de forma positiva y alta ($r = 0,607$; $p < 0,000$), lo que sugiere que mientras los alumnos y alumnas de la muestra

tengan claros sus objetivos, más se ocupan en alcanzarlos y se esfuerzan por aprovechar mejor el tiempo para realizar sus tareas; así que la planificación y el establecimiento de objetivos serán vitales en su actuar diario.

Por último, la relación baja y positiva entre la dimensión percepción de control y herramientas de gestión ($r = 0,285$; $p < 0,001$), sugiere que los estudiantes y las estudiantes de la muestra establecen estrategias para alcanzar tareas difíciles, utilizando herramientas como el listado para descartar tareas realizadas, las notas o recordatorios, el uso de agenda, las libretas para anotar ideas, los formatos donde se planifica un horario y otros que tengan disponibles para ello.

Es de entender que no exista correlación positiva entre la dimensión preferencias por la desorganización y el resto de las dimensiones, pues la primera dimensión es opuesta al resto de las otras.

5. Conclusiones

Retomando los objetivos del estudio, en este trabajo evaluamos de forma detallada los resultados de análisis de confiabilidad y validez para la Escala de Manejo del Tiempo (EMT), versión del *TMBQ* desarrollado originalmente por Macan (1994), y adaptado por García-Ros y Pérez-González (2012) para medir aspectos relacionados con el tiempo de estudio.

Los resultados del análisis factorial en este estudio mostraron una distribución similar a la obtenida por García-Ros y Pérez-González (2012) pero, sobre todo, consistente con el constructo teórico que sustenta el estudio. La escala se redujo de 34 a 32 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones. Asimismo, los índices de consistencia son aceptables indicando la correlación existente entre los reactivos de la escala. Con relación a las intercorrelaciones entre las dimensiones de la escala, tenemos que comprueban la validez de constructo y confirman la pertinencia de los reactivos para medir el manejo del tiempo académico.

Sobre los resultados de la validez concurrente podemos decir que son congruentes con los resultados obtenidos en investigaciones previas, y respaldan la naturaleza de esta variable, pues se le considera un recurso no cognitivo del que dispone el sujeto estudiante para autorregular su aprendizaje, y es de esperarse su relación con las dimensiones del modelo de autorregulación de Pintrich (2000).

Al evaluar las diferencias con base en la variable género, donde las mujeres resultaron con puntajes significativamente mayores en la dimensión *herramientas de gestión*, vale la pena considerar las razones de ello pues posiblemente esté asociado a la formación parental o dinámica familiar respecto al tiempo de estudio entre hombres y mujeres en Venezuela. Esto sugiere, para estudios futuros, incorporar variables asociadas con las relaciones parentales o estilos de autorregulación en padres, madres o familias, así como otras variables de orden sociodemográfico.

Durán-Aponte (2012) encuentra una relación significativa entre la preferencia por la desorganización y quienes no recuerdan haber recibido formación sobre el manejo del tiempo, y sugiere que, de modo contrario, si reciben información sobre el desarrollo de la competencia manejo del tiempo, podrían manejar su tiempo de forma eficaz; por lo tanto cobra importancia la idea de ejecutar propuestas de formación que desarrollen la competencia manejo del tiempo de modo transversal durante los estudios universitarios, y en función de los actuales resultados hacer énfasis en los hombres y en el uso de recursos para planificación.

Un estudiante que pueda manejar su tiempo de forma adecuada tendrá mayores capacidades para autorregular su conducta, mayores probabilidades de asumir con éxito la transición del sistema educativo secundario al sector universitario, lo que contribuirá con la prosecución y culminación de los estudios con éxito. Tomando como referencias las investigaciones de Terry y Doolittle (2008) y sus propuestas para el entrenamiento en autorregulación y manejo del tiempo, se espera que al contar con un instrumento adaptado y validado en la población universitaria venezolana, puedan desarrollarse programas de orientación para el desarrollo de la competencia manejo del tiempo, y ello sirva como una herramienta de control para el sujeto orientador-educador, a fin de contribuir al éxito académico.

En definitiva, los resultados de validez y confiabilidad del *Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ)*, han sido demostrados con muestras que presentan diferencias tanto poblacionales como culturales, de tal manera

que este estudio se convierte en un aporte necesario para facilitar futuras comparaciones entre estudiantes universitarios y universitarias, en especial de países de habla hispana.

Con relación al segundo objetivo relacionado con el análisis del perfil de manejo del tiempo académico en estudiantes que inician estudios universitarios, observamos un mayor puntaje en la percepción de control y en el establecimiento de objetivos y prioridades. Estos resultados podrían sugerir la competencia del estudiante o la estudiante para el control y la gestión de los recursos no cognitivos que posee, lo cual puede ser visto como indicativo de un manejo eficaz del tiempo, tal como lo afirman Whetten y Cameron (2005).

Vale la pena mencionar que el manejo del tiempo está asociado a una conducta racional y consciente del sujeto joven estudiante, coherente con la entrada a una etapa de madurez y desarrollo que se logra a medida que el alumno o alumna se enfrenta a retos académicos cada vez más complejos. Considerando los resultados discutidos anteriormente, es posible inferir que en los estudiantes universitarios y universitarias que participaron en la investigación, se evidencia un perfil orientado al manejo eficaz del tiempo.

A futuro resultaría beneficioso para la comprensión de los hábitos de estudio y un mejor uso de los recursos no cognitivos de los que dispone el estudiante o la estudiante, poder asociar el manejo del tiempo con la característica específica de la tarea, como lo sugieren Claessen, Eerde, Rutte y Roe (2007), y con otras variables que integren elementos cognitivos (autoeficacia, ansiedad, estrés académico, personalidad, estilos de aprendizaje), por lo que se recomienda para investigaciones próximas, la realización de estudios con diseños cuasiexperimentales, donde se puedan comparar los resultados de estudiantes que tienen un perfil orientado al manejo del tiempo, con los de quienes no lo tienen, y además los resultados de quienes reciben capacitación y los de quienes no.

Lista de Referencias

Barrera, M., Donolo, D. & Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de psicología*, 24 (1), pp. 9-15.

- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P. & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (3), pp. 603-622. Recuperado el 10 de enero de 2010, de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_223.pdf.
- Britton, B., & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices of college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), pp. 405-410.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), pp. 487-501.
- Claessen, B., Van Eerde, W., Rutte, C. & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, pp. 255-276.
- Durán-Aponte, E. (2012). Competencia manejo del tiempo en la formación de profesionales de la administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17, pp. 291-306.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2012). *Estilos de Aprendizaje, Gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, España, pp. 23-26, Junio.
- Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 709-720.
- García-Ros, R. & Pérez, F. (2009). Aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico (repositorios estratégicos y gestión del tiempo). *Revista de Innovación Educativa*, 2, pp. 10-17.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2012). Spanish versión of the Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ) for university students. *Spanish Journal of Psychology*, 15 (2), pp. 1498-1494.

- García, J. & Santizo, J. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), pp. 2-25.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I. & Martínez, E. (2008). Analysis of Time Management Academic New students in the degree of Psychology: Predictive capacity and comparative analysis of two assessment instruments. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 245-252.
- Harvey, L., Drew, S. & Smith, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. United Kingdom: The Higher Education Academy.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. Buenos Aires: Manual Moderno.
- Huie, F., Winsler, A. & Kitsantas, A. (2012). Employment and first-year college achievement: the role of self-regulation and motivation. *Journal and Educational and Work*, 1 (1), pp. 1-26.
- Kearns, H. & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and workrelated morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26 (2), pp. 235-247.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.) México, D. F.: McGraw-Hill.
- Lezama, L. (2005). *Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Macan, T. (1994). Time Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), pp. 381-391.
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. & Phillips, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), pp. 760-768.
- Peña, M. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista latinoamericana en ciencias sociales, niñez y juventud*, 7 (1), pp. 235-266.
- Pérez, F., García, R. & Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en secundaria. *Revista Portuguesa de Educacao*, 16 (1), pp. 59-74.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). Rendimiento Académico en la Transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Romero, C. & Salicetti, A. (2011). Indicadores de trabajo personal del estudiante de magisterio en educación física. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2), pp. 1-15. Recuperado el 6 de abril de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44720020014>
- Sariisik, M., Guclu, H. & Ergun, O. (2010). *University student's perceptions and attitudes about time usig, and how to deal with their daily life stress: a investigation from Turkey*. Saint Petersburg: 8-10th July.
- Soares, A., Almeida, L. & Guisandez, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (1), pp. 99-121.
- Terry, K. & Doolittle, P. (2008). Fostering Self-Efficacy through Time Management in an Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 7 (3), pp. 195-297.
- Universidad Simón Bolívar (2011). Boletines del Departamento de Archivo y Estadística. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Veiga, F. & Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do Time Management

- Questionnaire. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), pp. 329-354.
- Whetten, D. & Cameron, K. (2005). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. México, D. F.: Pearson (6ta. Ed.).

Referencia para citar este artículo: Araya-Castillo, L. & Pedreros-Gajardo, M. (2013). Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 109-121.

Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos*

LUIS ARAYA-CASTILLO**

Universidad de Chile.

MARGARITA PEDREROS-GAJARDO***

Consultora Value Creation Group.

Artículo recibido en junio 13 de 2012; artículo aceptado en noviembre 14 de 2012 (Eds.)

Resumen: En este trabajo analizamos los significados que los jóvenes y las jóvenes de Chile de bajos recursos atribuyen a la compra, uso y tenencia de un celular. La investigación cualitativa utilizada no sólo nos permitió descubrir las necesidades que los sujetos jóvenes buscan satisfacer con la compra y/o uso de un celular, sino también los factores socioculturales que determinan este comportamiento de compra. La importancia del presente no es sólo por la pretensión de ser un estudio sociológico sobre la conducta de compra, uso y tenencia de celular por parte de los jóvenes y las jóvenes de Chile de menores recursos, sino también porque constituye una poderosa herramienta para comprender los problemas sociales relacionados con este hecho.

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): telefonía celular, uso simbólico, jóvenes de bajos recursos, investigación cualitativa, Chile.

Cellphone usage among poor Chilean teenagers

Abstract: This study examines the value that Chilean teenagers low socio-economic status give to the purchase, use and possession of a cell phone. The qualitative approach used in this paper doesn't just allow an understanding of the needs that teenager are trying to satisfy, but also allows the identification of the socio-cultural factors behind their purchasing behavior. This paper is worthy because it is not just a sociological characterization of the purchasing behavior of teenagers of low socio-economic status in Chile, but it also provides a powerful tool to understand the social problems related to this issue.

Key words (Unesco Thesaurus): cell phone, symbolic use, low socio-economic, qualitative investigation, Chile

Usos de celular por jovens chilenos de baixa renda

Resumo: Este trabalho analisaos significados que os jovens chilenos de baixa renda atribuem à compra, uso e possede um celular. A pesquisa qualitativa realizada, não só permitiu descobriras

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es producto de la investigación financiada por los autores: "Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos".

Nota: La investigación fue realizada antes de mi ingreso a la Universidad de Chile. El paper se escribió como parte de la carga académica, pero no la investigación. Mi desempeño en la Universidad de Chile se realizó entre los meses de marzo 2010 y febrero 2013.

** PhD (c) in Management Sciences, Dr. (c) en Empresa, Master of Research in Management Sciences, Master Universitario en Investigación en Ciencias de la Gestión, Magíster en Marketing, Master en Dirección Estratégica, Master (c) en Consultoría Estratégica, Ingeniero Comercial, Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas, Licenciado en Gestión de Calidad Total y Bachiller con mención en Humanidades y Ciencias Sociales. Académico, Departamento de Administración, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Correo electrónico: luis.araya.castillo@gmail.com (autor para correspondencia).

*** MSc (c) in Entrepreneurship, Magíster en Marketing, Master (c) en Consultoría Estratégica, Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Socia Consultora independiente. Correo electrónico: margarita.pedreros.g@gmail.com

necessidades que os jovens buscam satisfazer com a compra e/ou uso de um celular, mas também os fatores socioculturais que determinam o seu comportamento de compra. A importância da presente pesquisa não está somente na intenção de ser um estudo sociológico sobre o comportamento de compra, uso e posse celular pelos jovens chilenos de baixa renda, mas também consiste em uma poderosa ferramenta para compreender os problemas sociais relacionados a esse fato.

Palabras-clave (Unesco Thesaurus): celular, uso simbólico, jovens de baixa renda, pesquisa cualitativa, Chile.

- 1. Introducción. -2. Revisión de la literatura. -3. Metodología. -4. Análisis de resultados. -5. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

El celular se ha masificado en Chile, lo cual explica que a diciembre del año 2011 se encontraran en funcionamiento 22.399.699 celulares (Subtel, 2012). Esto se puede explicar en la baja de precios, ya que se pasó de los primeros celulares que costaban unos 1.500 o 2.000 dólares a aparatos que costaban 20 o 30. Sin embargo, esto también puede ser explicado en factores socioculturales, tales como la función social de los celulares.

Si bien es cierto que el celular se ha masificado dentro de la sociedad chilena, también lo es que esto se ha presentado con mayor fuerza entre los sujetos jóvenes. De acuerdo con la IV Encuesta Nacional de la Juventud (Injuv, 2003), más del 60% de las personas jóvenes de edades entre 14 y 24 años tenían o usaban celular. Situación similar se observa en el informe del Pnud (2006) sobre las nuevas tecnologías, donde se señala que un 73% de los jóvenes y las jóvenes de edades entre 14 a 17 años utilizaba celular.

Considerando este contexto, en la presente investigación estudiamos los significados que los jóvenes y las jóvenes de Chile (entre 15 y 20 años de edad) de los grupos socioeconómicos (GSE) D y E atribuyen a la compra, uso y tenencia de los celulares¹. Establecimos como grupo de estudio a los sujetos jóvenes de los GSE D y E, por cuanto presentan un comportamiento de compra diferente al de las personas jóvenes de mayores ingresos.

Con este objetivo hicimos uso de metodologías cualitativas (Denzin & Lincoln, 2000), lo cual implicó que recolectáramos información de entrevistas, *focus groups* y técnicas proyectivas. Estas metodologías nos permitieron encontrar respuesta y explicación a las siguientes interrogantes: ¿por qué es tan importante el celular en la vida de los jóvenes y las jóvenes de menores recursos?, ¿qué usos del celular hacen los sujetos jóvenes de menores recursos?, ¿por qué compran celulares de alto costo si no tienen dinero para realizar llamadas?, ¿qué significados socioculturales atribuyen las personas jóvenes a la tenencia de celulares? y ¿por qué cambian de celular?, entre otras. Asimismo, en busca de validar los resultados, hicimos uso de la retroalimentación de 3 expertos chilenos en conducta del consumidor.

Además, la globalización de la economía permite que personas, bienes, servicios y capitales se muevan sin barreras geográficas, lo cual ha provocado que los jóvenes y las jóvenes de Chile de menores recursos se comporten de manera similar a los de otros países con culturas y características sociodemográficas similares. Dado esto, es posible que la presente investigación sirva de guía para futuros estudios en otros países que busquen estudiar la misma temática.

2. Revisión de la literatura

Posiblemente ninguna tecnología en la historia ha tenido un grado de penetración tan rápido y tan extenso entre los jóvenes y las jóvenes como ha sido el teléfono móvil (Garitaonandia et al., 2004, p. 59). Dado esto, Cabrera (2006, p. 96) señala que el celular es un

¹ Las personas de los GSE D y E corresponden a un 55.1% de la población. Se caracterizan por representar a las personas de menores ingresos, por cuanto el salario familiar no supera los 800 y 320 dólares, en los GSE D y E, respectivamente.

aparato que se ha “naturalizado” en la sociedad contemporánea “por la familiaridad con que una generación completa está convencida de que siempre hubo móviles”.

En este contexto, el celular debe ser estudiado desde diversas perspectivas, por cuanto cumple un rol de importancia en diversas esferas de la vida social (Ruelas, 2010). Lo anterior es relevante en la juventud, etapa de la vida en que los aparatos técnicos hacen un aporte que no debe ser desestimado (Tully, 2007). De hecho, las tecnologías influyen en la forma como la juventud piensa y se comporta (Tapscott, 2009).

Es así como la comunicación a través de la telefonía móvil constituye una expresión central al momento de analizar las interacciones e identificaciones de los sujetos jóvenes (Martin, 2009). Esto explica que las tecnologías de información y comunicación se adopten y diseñen en un contexto social, cultural e histórico específico (Ruelas, 2010). En un estudio europeo de 1999, casi un 85% de las personas jóvenes de edades entre 14 y 24 años, opinaron que usaban el teléfono móvil para estar en contacto continuo con amigos o amigas y familiares (Ling, 2004).

Dado esto, es posible argumentar que la identidad se afirma y reconoce en los contextos de interacción y comunicación social con otros (Martin, 2009). Esto explica que el colegio, los pares y la comunidad, formen parte de las costumbres (hábitos) de los jóvenes y las jóvenes y que por tanto influyeran sus tomas de decisiones (Slack, 2003). Además, en este contexto el celular se presenta como un artefacto que brinda enorme visibilidad, impone modas y es fuente de identidad (Ruelas, 2010).

Por lo tanto, conocer los modos y sentidos que los sujetos jóvenes establecen a partir de la utilización de los teléfonos móviles, permite comprender cómo se crean y recrean las relaciones culturales (Martin, 2009). En Alemania, casi el 90% de todas las personas jóvenes poseen un teléfono móvil (Tully, 2007). De forma similar, en España un 89,2% de los jóvenes y las jóvenes tienen celular, y su uso no tiene relación con el grado de conocimientos tecnológicos (Valor & Sieber, 2003).

Crovi et al. (2011) aplicaron un estudio empírico con dos grupos de jóvenes de 17 a 24 años de edad, quienes estudiaban en la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De acuerdo a estos autores, más de un 80% de los estudiantes y las estudiantes tienen un teléfono, y la comunicación es el eje del uso de los celulares. Es así como los principales servicios utilizados por los sujetos jóvenes son los de mensajería instantánea, llamadas locales, mensajes, bluetooth, despertador, reproductor de música y cámara fotográfica.

Garitoandia et al. (2004) señalan que en España prima el componente comunicativo en el uso del celular, por cuanto cerca del 63% de las personas jóvenes envían varios mensajes al día, y 27% casi todos los días (Valor & Sieber, 2003). Sin embargo, otras funciones posibles, como los juegos, el correo electrónico, la recepción de noticias y la navegación por Internet con el móvil, tienen todavía un uso muy restringido.

Otros estudios señalan que el celular es utilizado por los jóvenes y las jóvenes como una forma de conquista de la privacidad. En Japón los teléfonos móviles

(...) han desencadenado un cambio de poder intergeneracional porque han liberado a los jóvenes de la tiranía de la telefonía por cable compartida por los familiares más inquisitivos, de manera que se ha creado un espacio para la comunicación privada y una instancia que amplía las posibilidades de acción social (Rheingold, 2004:32).

En Chile, el Instituto Nacional de la Juventud (Injuv) clasifica como jóvenes al grupo social comprendido entre los 15 y los 29 años de edad. En el contexto chileno, la desigualdad que caracteriza a la sociedad es el eje sobre el cual se construye la identidad social juvenil (Abarca, 2009). Dado esto, es posible argumentar que los usos que los jóvenes y las jóvenes de Chile hacen del celular se encuentran determinados por sus características sociodemográficas.

Con este objetivo, la presente investigación pretende aportar a la literatura con un estudio que revele las actitudes, sentimientos y percepciones que los sujetos jóvenes de Chile

de bajos recursos tienen sobre la compra y uso de los celulares. Esto es relevante, por cuanto las investigaciones realizadas a la fecha son generalmente de tipo cuantitativo y no se enfocan en jóvenes con características sociodemográficas específicas.

3. Metodología

Los rápidos cambios sociales requieren de las metodologías cualitativas, por cuanto permiten analizar los fenómenos con un mayor grado de profundidad de lo que es posible con las herramientas cuantitativas (Denzin & Lincoln, 2000). Esto es relevante en nuestro tema de estudio, por cuanto las investigaciones que han analizado el uso del celular por parte de los sujetos jóvenes, consisten generalmente en la aplicación de encuestas, donde no es posible analizar los sentimientos y actitudes de las personas bajo estudio.

Dado esto, la presente investigación es de tipo exploratoria y de corte trasversal o seccional (Malhotra, 2004), ya que hemos enfocado las herramientas metodológicas utilizadas a entender los patrones de comportamiento de los jóvenes y de las jóvenes, dentro del contexto en que establecen sus relaciones sociales. Además, desarrollamos el estudio en un determinado período de tiempo, a saber la sociedad chilena del año 2007.

Específicamente las herramientas cualitativas usadas para la recolección de información son las de entrevistas en profundidad, *focus groups* y técnicas proyectivas. Emplear *focus groups* nos permitió estudiar y analizar a los sujetos jóvenes en un proceso de interacción. Por otra parte, el *focus group* nos permitió poner el acento en el grupo de estudio, dado que los propios participantes fueron construyendo la dinámica de la reunión, y de esta forma minimizamos el sesgo probable de influenciar las respuestas.

Las entrevistas individuales (del tipo semiestructuradas) permitieron acceder a información que no es posible con los *focus groups*, ya sea por el corto tiempo que tuvo cada persona para expresar sus ideas y/o porque podría haber existido una presión social que condujera a acuerdos sociales en las respuestas.

Es así como las entrevistas individuales nos permitieron acceder a una alta intensidad en los pensamientos, sentimientos, percepciones, ideas y creencias de los jóvenes y las jóvenes hacia el uso, compra y tenencia de los celulares.

Por otra parte, para tener seguridad de que la información recogida a través de los métodos directos de entrevista fuera confiable, empleamos un método indirecto para recolectar información. Hicimos uso de la técnica proyectiva de construcción, para lo cual mostramos a las personas jóvenes dos imágenes de celulares opuestos en cuanto a características tecnológicas y precio, y les pedimos que señalaran las características que creían que tendría la persona que utiliza y es dueña de cada uno de esos celulares. Además, validamos los resultados obtenidos a través de la retroalimentación de 3 chilenos expertos en conducta del consumidor.

El grupo de estudio está formado por jóvenes (15 a 20 años) de los GSE D y E. El muestreo que utilizamos fue teórico, tanto en las entrevistas individuales como en los *focus*, ya que buscamos alcanzar la saturación de la categoría. El tamaño total de la muestra fue de 42 personas, la cual dividimos entre *focus groups* y entrevistas en profundidad.

Las principales características de la muestra son: en el *Focus group* 1 entrevistamos a un total de 12 jóvenes de edades entre 15 y 20 años, de los cuales 7 eran hombres y 5 eran mujeres. En el *Focus group* 2 entrevistamos a un total de 16 jóvenes de edades entre 16 y 18 años, de los cuales 9 eran hombres y 7 eran mujeres. Y, en las entrevistas individuales, entrevistamos a un total de 14 personas, 6 hombres y 8 mujeres.

4. Análisis de resultados

4.1 Relevancia de la Telefonía Móvil

Los jóvenes y las jóvenes de Chile buscan en el uso del celular una sensación de propiedad y privacidad, tal como sucede con las personas jóvenes de Japón (Rheingold, 2004). Este sentimiento lo observamos en las asociaciones que tienen sobre la telefonía fija, la cual perciben como antigua, para teléfonos de casa y pública. Es así como Ramón expresó:

“La Telefonía es teléfono más público, porque el celular uno puede andar trayéndolo y no se po adonde va uno a hablar... el celular uno si quiere estar en un lado encerrado habla, y pero el teléfono no po, va a estar ahí no lo puedes alargar más el cable”.

Otra idea expresada por los jóvenes y las jóvenes hacia la telefonía celular es su carácter de práctico, lo cual ha sido recogido por otras investigaciones (Garitoandia et al., 2004; Crovi et al., 2011). Es así como Valentina señala:

“El privilegio del celular es que uno está en cualquier lugar, en una fiesta y uno puede comunicarse, en cambio con el teléfono de casa uno tiene que estar en un lugar determinado para poder comunicarse”.

Asimismo, los sujetos jóvenes consideran que el celular ha dejado de ser un aparato que sirve únicamente para realizar llamadas, por cuanto son de gran importancia sus complementos y accesorios. Esto es congruente con la literatura, ya que hoy en día es difícil encontrar un celular que funcione sólo como teléfono. Es así como Eduardo señala:

“El celular no solamente ahora es un aparato que yo pueda utilizar para hablar por teléfono tiene otros accesorios y otros complementos”.

Sin embargo, las personas jóvenes señalan que las ventajas de los celulares se pueden transformar en desventajas, ya que en ocasiones pueden perder libertad. Esto ha sido recogido por otros estudios, donde se señala que los padres y madres compran celulares a sus hijos e hijas con el objetivo de mantenerlos bajo control (Ruelas, 2010). Es así como Pedro señala:

“Es que igual si uno tiene un celular tú estai mucho más ubicable como dice ella -Evelyn-, pero de repente te quita libertad porque podí estar en una parte y tu papá te llama y te catetea, más control”.

Además, los jóvenes y las jóvenes consideran como ventajas del teléfono fijo, el precio de las llamadas y la cobertura (señal). Esta opinión es propia de nuestro grupo de estudio, por cuanto no disponen de recursos económicos para contratar planes de llamadas en sus teléfonos móviles. Es así como Arturo señaló:

“Yo creo que lo único bueno de red fija es que es mejor la señal, o sea en un teléfono de red fija nunca vai a decir no tiene señal”.

A pesar de esto, es posible concluir que los jóvenes y las jóvenes de Chile prefieren usar celulares. Esto se debe a que el celular no es utilizado para realizar llamadas, ante lo cual no se ven afectados por las limitantes de precio y cobertura. Además, pueden mantener comunicaciones con sus pares, aun cuando esto implique ser controlados por sus padres y madres.

4.2. Tenencia de Celular

El grupo de estudio considera que muchos sujetos jóvenes de su entorno no utilizan el teléfono para realizar llamadas, sino para aparentar y mostrar estatus. Esto explica que el uso del celular se encuentre moldeado por las relaciones interpersonales que se establecen (Ruelas, 2010). Es así como Jorge señala:

“Yo creo que en el caso como dice Eduardo ellos -los jóvenes- lo usan más que nada para aparentar, ¿para aparentar que tipo de cosas por ejemplo? yo tengo plata y me compro un celular todos los días entendi”.

A pesar de lo anterior, algunos sujetos jóvenes consideran que la compra y cambio continuo de celular se debe a un fenómeno de evolución tecnológica. Sin embargo, en el cambio del celular por razones tecnológicas se observa una influencia del entorno social (Slack, 2003), por cuanto la posesión de celulares obsoletos tecnológicamente puede afectar las relaciones que las personas jóvenes de bajos recursos establecen con sus pares (Martin, 2009). Nicole señala:

“No necesariamente lo cambian todos los meses, si no que después se van modernizando los celulares, o sea uno con más tecnología entonces lo van cambiando por eso y no necesariamente para creerse como dicen”.

Dado esto, se pueden encontrar dos razones que llevan a los jóvenes y a las jóvenes a comprar y usar un celular, cuales son el uso del celular como instrumento de estatus y el uso del celular por sus propiedades funcionales. Sin embargo, se puede concluir que aun cuando los sujetos jóvenes buscan tener y usar un celular tecnológicamente atractivo, lo más importante es que este sea catalogado como “bakán” (es decir, de estatus) por parte de sus

compañeros, compañeras, amigas, amigos y grupos de referencia. Esto último difiere de los resultados de otras investigaciones, las cuales no están centradas en jóvenes de bajos recursos, y por lo mismo concluyen que el aspecto más importante en el celular es la satisfacción de las necesidades de comunicación.

a) Uso Funcional del Celular

Las personas jóvenes están en conocimiento de las funciones y cualidades tecnológicas de los celulares, así como de las diferencias existentes entre los modelos. Las funciones consideradas como relevantes son: Video, Radio, Bluetooth, Cámara (Fotos), Juegos, Infrarrojo, Chatear (Messenger), Enviar Mensajes, MP3 y MP4. Sin embargo, de las 10 funciones que los jóvenes y las jóvenes señalan de gran importancia, 4 son consideradas como imprescindibles: Cámara, Bluetooth, MP3 y Juegos.

Lo anterior es importante, por cuanto la gente joven no manifiesta dentro de las funciones del celular la realización de llamadas, sino que se remite a señalar características tecnológicas del aparato. Esto presenta diferencias con los servicios que utilizan mayormente los estudiantes y las estudiantes mexicanos (Crovi et al., 2011) y la población joven de España (Valor & Sieber, 2003), lo cual puede ser explicado en las propias características de nuestro grupo de estudio. Al preguntarle a Carolina sobre los usos que sus compañeras y compañeros hacen de los celulares, señala:

“Pa sacar fotos, pa grabar videos para todo pero menos para hablar por teléfono ¿y a qué crees tú que se debe eso de no ocupar mucho el teléfono para hablar? Yo me doy cuenta, que siempre andan mosqueando, jugando, grabando, sacando fotitos, pero nunca lo ocupan para hablar por teléfono”.

b) Uso Simbólico del Celular

El hecho de que el celular sea ocupado por las personas jóvenes para satisfacer una necesidad de ego, de estatus y de pertenencia, se aprecia en que continuamente señalan a su entorno (amigos y amigas, compañeras y compañeros, gente conocida) cuánto les costó. Asimismo, en los recreos ponen los celulares encima de la mesa para escuchar música (siendo

que podrían utilizar los audífonos). Es así como Nathalie señala:

“Muchos colocan el celular arriba de la mesa para que lo vean que tiene un celular bakán, para presumir”.

Por otra parte, las personas jóvenes consideran que sus amigos, amigas, y/o compañeros y compañeras de liceo (enseñanza previa a los estudios universitarios) ante dos celulares con iguales características tecnológicas, comprarían aquel con precio más alto. Es así como los jóvenes y las jóvenes desean tener un celular con la última tecnología de información, pero al mismo tiempo esperan que este sea de alto precio para poder mostrar estatus frente su entorno. Es decir, el celular elegido impacta en la forma como los sujetos jóvenes piensan y se comportan (Tapscott, 2009). Es así como Ingrid señala:

“En mi curso igual ven las cosas más caras, aunque sean las mismas cosas pero siempre se van a tirar por las más caras”.

Por su parte, Evelyn expresa que las razones de tal comportamiento se deben a:

“... que cuando tú tienes acceso a comprar cosas más caras es como lo que pasa con la ropa, o sea te podí comprar una polera más barata, pero te comprai la más cara porque nadie más la va a tener, o sea es como por exclusividad”.

▪ Contexto en que se usa el Celular

Si se analizan los momentos y lugares en que los jóvenes y las jóvenes usan el celular, se puede encontrar justificación al rol que cumple en las interacciones sociales (Martin, 2009). Los sujetos jóvenes utilizan mayoritariamente su celular cuando se encuentran con su grupo de amigos, amigas o conocidos, y en lugares públicos, tales como el liceo (enseñanza media), una fiesta o en una casa. Es así como Eduardo señala:

“Uno no se pone casi nunca a escuchar música solo en la pieza como pa uno, porque es un gusto personal si no que casi siempre lo hacen cuando hay gente alrededor o sea no es solo para satisfacer una necesidad mía, sino que es para algo más allá”.

Lo anterior es ratificado por Evelyn, quien señala:

“Como que todos en cierto grado presumen un poco con el celular, o sea es como uy qué celular tienes tú ah ¡pero el mío hace esto!”.

Por lo tanto, es posible sostener que la población joven hace uso de los celulares en público para aparentar y demostrar estatus, tal como señala Valentina:

“Es un poco contradicción decir que se supone que no es para hacerse los más importantes en frente de los amigos, porque ahora se supone que todos tienen celular, pero yo creo que al mostrar ¡oh mi celular tiene música!, ¡oh mi celular mírenlo es más nuevo! yo creo que igual es para demostrar que mi celular es aquí mírenlo, ¡oye saqué estas fotos!”.

Dado esto, es posible argumentar que el celular les permite a los jóvenes y a las jóvenes relacionarse con su entorno y, al mismo tiempo, es una herramienta generadora de estatus (a lo que los jóvenes y las jóvenes señalan ser bakán) y de construcción de imagen. Esto es particular de nuestro grupo de estudio, por cuanto la gente joven con mayores recursos económicos busca su realización personal en otros tipos de actividades.

▪ El Celular como constructor de Identidad

El celular juega un rol en la construcción de identidad (autoimagen) de la población joven (Ruelas, 2010). Con este objetivo se realizó un experimento en donde se les mostró a los jóvenes y a las jóvenes dos fotografías de celulares opuestos en tecnología y precio, y se les preguntó: ¿cómo se imaginan a la persona dueña de cada uno de estos celulares?

a) NOKIA 5300



Los sujetos jóvenes consideraron que el “Nokia 5300” es un celular y no un ladrillo como el “Nokia 1112”. Por otra parte, consideran que las personas que utilizan este celular son jóvenes (entre 15 y 19 años) a quienes les gusta lucirse (mostrarse frente a los demás) y, en su mayoría se encuentran en el liceo. Además, consideran que este celular es para alguien que escucha reggaetón o música moderna, y en muchos casos para personas “flaites” (personas de bajos recursos y bajo nivel de educación) y/o “cuicas” (personas de altos ingresos). En este celular los jóvenes y las jóvenes ven reflejados a muchos de sus compañeros y compañeras de liceo, quienes lo usan para aparentar y mostrar estatus, ya que en pocas ocasiones lo usan para recibir llamadas y menos aún para hacerlas.

Finalmente, los jóvenes y las jóvenes consideran que la persona que tiene este celular es de aquellas que les gusta salir a bailar a las discotecas y sentirse importantes (bakanes), tal como lo señala Nicole:

“Por lo menos en mi curso cinco personas tienen ese, y como dicen los chiquillos, es como para creerse más bakanes, por ejemplo ayer estaban todos escuchando radio, el partido, ahí es como que tienen altavoz y todos pueden escuchar”.

b) NOKIA 1112



Los sujetos jóvenes consideran que este celular es un ladrillo (por ser de gran tamaño y tener sólo las funciones básicas) y que es usado por una persona mayor (con edad superior a los 40 años) o una muy pequeña (10 o 11 años), pero no por alguien que se encuentre en el liceo. Es así como Jorge señaló que el (y la abuelita de su novia) tiene este celular y que sus compañeros y compañeras (y amigos o amigas) del liceo le dijeron que lo cambiara.

“Por lo menos la abuelita de mi polola tiene uno de esos porque es más fácil de usar, pa llamar y nada más po”.

Además, la población joven considera que este celular no sobresa de lo común (es un ladrillo o un *water*), ante lo cual es usado por una persona normal que escucha música romántica o clásica y que no le gusta ir a las discotecas. Estos sujetos jóvenes consideran que quien usa el “Nokia 1112” trabaja o va en enseñanza básica. Es así como Viviana señaló que la persona que usaría este celular:

“... sería un papá, porque uno más joven tendría uno más moderno”.

El experimento realizado permite concluir que los jóvenes y las jóvenes construyen una identidad de sí mismos en función del celular que utilizan y poseen, tal como lo hacen con la vestimenta. Es así como el grupo de estudio señaló que quienes, siendo jóvenes, usan un ladrillo, son discriminados y humillados, ante lo cual prefieren no usar el celular o no mostrarlo. Esto se aprecia en lo relatado por Carolina, quien por tener el celular “Nokia 1112” debió sufrir la discriminación y burlas de sus compañeras y compañeros, tal como lo relata a continuación:

“A quien tiene un teléfono Nokia 1112 se le dice que es un perno, que es un mamón porque a mí me lo decían porque hubo 4 meses que no tuve celular y me decían que era fome, que ¡cómo vivía sin celular! y yo quedaba ¡pero si no es tan importante!”.

Por lo tanto, el celular cumple un rol en la autoimagen que los jóvenes y las jóvenes construyen sobre sí mismos, por cuanto estos reconocen que al momento de elegir entre dos celulares con iguales características tecnológicas pero con diferente precio, sus compañeros, compañeras, amigas y amigos optarían por el de mayor precio. Esta elección se fundamenta en que un celular de mayor precio permite satisfacer necesidades de tipo simbólicas, es decir, mantener un estatus o posición social (esto, dicen, se da más entre los hombres, quienes utilizan un determinado tipo de celular para impresionar a las niñas). Esta característica es propia de los sujetos jóvenes de menores recursos, por cuanto aquellos de mayores ingresos buscan en el celular satisfacer

principalmente una necesidad de tipo funcional (comunicación). Es así como Mario señala:

“Se compran más caro pa lucirse”.

Además, las personas jóvenes continuamente se refieren al precio de su celular, ya que en su grupo de pertenencia el costo es un indicador de posicionamiento. Y este indicador de posicionamiento es incluso más importante que las características tecnológicas. Es así como Valentina señala:

“Si, uno le pregunta a alguien ¿qué lindo tu celular, cuánto te costó? Y ahí te dan un precio”.

Finalmente, es importante señalar que el celular es parte importante en la vida de los jóvenes y de las jóvenes, lo cual justifica que ellos y ellas posean un alto conocimiento de las funciones tecnológicas y precios entre distintos modelos. Es así como Roberto señala:

“Todos dicen ese tiene el manso celular y todos se van a ver ese celular po con las cosas que tienen”.

4.3 Dinámica de Compra de un Celular

Los jóvenes y las jóvenes cada vez están adquiriendo su primer celular a más temprana edad y el hecho de no tener celular es visto de mala forma por su entorno. Esta situación también se observa en Italia, donde uno de cada dos niños o niñas de entre siete y once años tiene un teléfono celular (Garitoandia et al., 2004). Los sujetos jóvenes señalan que quienes no tienen celular son discriminados y burlados, por cuanto se les trata como anticuados, cavernícolas, tontos, pernos (personas tontas y anticuadas) o pobres. Es así como Consuelo señala que el hecho de no tener celular implicó que sus compañeros y compañeras se burlaran de ella:

“O sea cuando yo no tenía celular y me despedaban me decía, ¡pero cómo!”.

La presión social que los jóvenes y las jóvenes ejercen sobre sus pares es tan fuerte, que cuando un sujeto joven no tiene celular, sus compañeras, compañeros, amigas y amigos presionan para que se los pida a su padre o a su madre. Esto es congruente con otras investigaciones en que se señala que el celular impacta en la relaciones establecidas por las

personas jóvenes (Martin, 2009). Es así como Valentina señala:

“A mi amiga cuando no tenía la molestaron le decían ¡pero cómo no tení! Si ahora todos tienen ¡pídele a tu papá que te regale!”.

a) Edad de Compra

Los integrantes del grupo de estudio señalan que tuvieron su primer celular entre los 10 y los 15 años de edad. Por lo tanto, es posible apreciar que el proceso de adquisición del primer celular se ha ido acelerando, es decir, cada vez las personas están adquiriendo un celular a más temprana edad.

Lo anterior se ratifica si analizamos a los hermanos y hermanas, primos y primas o sobrinas y sobrinos del grupo de estudio. Es así como entre los familiares del grupo de estudio la adquisición del primer celular fluctúa entre los 5 y los 10 años de edad. Por ejemplo, Ingrid señala que:

“Mi hermana chica tiene 9 años y su primer celular lo tuvo cuando tenía 6”.

Son dos las razones que explican el por qué los niños y niñas adquieren su primer celular cada vez a una edad más temprana: aquellas que se encuentran en su padre y madre, y aquellas en ellos mismos. Los padres y madres compran un celular a sus hijas e hijos pequeños para reforzar una conducta y lograr que estos mantengan un comportamiento adecuado. Esto es expresado por Valentina:

“Yo creo que los papás le compran un celular a los hijos chicos pa hacerlos más felices, para que se porten mejor”.

Además, los padres y madres sienten la necesidad de comprar un celular a sus hijas e hijos pequeños para poder controlarlos, para que se comporten bien y como medio de seguridad. Es así como Consuelo señala que:

“Los papás le compran un celular al hijo pequeño por una cosa más de control, de los papás, porque tú llamas del trabajo ¿y dónde estay, que estás haciendo? Es más fácil localizarlos, es como un GPS”.

Sin embargo, los padres y madres no deberían ver en la compra de un celular una herramienta de cuidado de sus hijas e hijos pequeños, por cuanto estos no van a fiestas o a otros lugares sin la supervisión de alguien

mayor. Por lo tanto, la respuesta para tal comportamiento radica en que el celular es un fenómeno sociocultural que se está reflejando cada vez a una edad más temprana. Es así como Evelyn señala:

“Por qué los niños tienen celular tan chicos, si ni siquiera salen, los van a dejar en furgón, no tienen para qué ubicarlo en otro lado, siempre están en la casa o en el colegio, pero lo que pasa es que el celular ya no es solamente un medio de comunicación así como yo necesito llamar a mi papá, si no que es tema de que tiene juego, tiene música, no cumple solo la función de llamar por teléfono, si no que tiene un montón de funciones incorporadas, entonces los niños de hecho no lo usan pa llamar, ellos ocupan el celular pa sacar fotos, pa jugar, pa enviar sonido y escuchar música”.

Esto refleja los sentimientos aspiracionales de los sujetos más pequeños y el hecho de que el celular cumple un rol fundamental en sus procesos de socialización (Garitaonandia et al., 2004). Dado esto, no se puede argumentar que los niños y niñas anhelan tener un celular para escuchar música y jugar, ya que en la mayoría de los casos poseen MP3 y Play Station en sus hogares, sino que ello obedece a sus anhelos y aspiraciones. Esto es señalado por Ingrid:

“Mi hermana tuvo su primer celular a los 6 años de pura mona”.

Lo expresado por Ingrid permite confirmar que muchas personas jóvenes sienten que los niños o niñas menores, al pedir que les compren un celular, buscan imitar el comportamiento de los jóvenes y las jóvenes. Es así como Nathalie señala:

“Yo creo que ellos se sienten más grandes, es importante tener un celular y mostrarlo y decir oye yo tengo celular y tú no, oye yo puedo llamar a las personas y tú no”.

b) Frecuencia de Compra

Se observa que el número de celulares que los jóvenes y las jóvenes han tenido fluctúa entre 1 y 8, y que cada vez más se observa una tendencia a cambiar los celulares en un menor lapso de tiempo. Aun cuando las razones señaladas para cambiar de celular se refieren a los avances tecnológicos, lo cierto es que el continuo cambio de celular obedece a una

presión del entorno. Es así como Ramón señala cómo sus compañeras y compañeros de colegio se refieren a alguien que no tiene un celular de aquellos de último modelo:

“Bota el ladrillo o cuando alguien le pide el número del celular y no tiene le dicen: ¡pero cómo no tení celular! esas son las únicas palabras, pero como que lo tratan de opacar y menospreciar a la gente”.

c) Influenciadores de la Compra

▪ Entorno

El hecho de que el celular sea un fenómeno sociocultural se observa en que la gente joven reconoce en sus pares (amigos, amigas y/o compañeros de colegio) a los principales influenciadores de la compra (Slack, 2003). Los jóvenes y las jóvenes reconocen que aquellas personas que no tienen celular o que tienen un celular que no son de aquellos de último modelo, sufren de discriminación o burlas, tal como lo señala Eduardo:

“O tu celular es feo si no tiene nada, igual lo molestan”.

Dado esto, se aprecia que los sujetos jóvenes aspiran a tener el mismo celular (el que está de moda en el momento), por cuanto esto les permite sentirse importantes y poderosos (bakanes) dentro de su entorno. Es decir, se puede observar que el celular cumple un rol fundamental en la construcción que la población joven hace de sí misma, en su personalidad y autoestima (Martin, 2009). Esto se refleja en lo que señala Nicole sobre dos compañeros que no tenían celular:

“Sí, por ejemplo, yo tenía a dos compañeros que no tenían celular y hace como un mes se lo compraron y los dos son como “mira mi celular tiene infrarrojo, este tiene más cosas ¿y se compraron un celular más o menos caro? Si de los últimos que salieron, por ejemplo a mi compañero le costó 80”.

Por lo tanto, se aprecia que las personas jóvenes no sólo buscan tener el celular con mayores funciones tecnológicas, sino también aquel que sus amigas, amigos y compañeros tienen, tal como señala Claudio:

“Todos intentan tener el mismo celular, con más memoria, que suene más fuerte”.

Además, los jóvenes y las jóvenes señalan que los padres y madres no cumplen un rol de importancia a la hora de decidir qué celular van a comprar, ya que sólo se limitan a establecer un límite al dinero que pueden gastar. Las razones para esto radican en que la gente joven señala que los papás y mamás no conocen de tecnología, ante lo cual no pueden influenciar su compra. Pero esto también puede ser explicado en una búsqueda de independencia (Rheingold, 2004). Es así como, cuando se le preguntó a Valentina que a quiénes consideraban las personas jóvenes al momento de tomar la decisión de comprar un determinado celular, señaló:

“Los papás pasan la plata, y el tipo de celular por lo que ellos han visto en las promociones o tal vez los mismos compañeros que tienen un celular más bonito, yo creo que los mismos amigos pueden decir este celular es mejor ¡compraste este!”.

Por lo tanto, se puede apreciar que la influencia de los padres y madres radica en establecer los límites del monto a gastar, pero la verdadera influencia se localiza en los amigos, amigas y compañeros de curso, tal como lo señala Eduardo:

“Yo creo que en la mayoría de los casos de los jóvenes importa mucho la opinión de los amigos, o sea si yo tengo la plata y puedo comprar un celular carísimo porque sé que voy a opacar a todos mis compañeros de curso, a lo mejor va a haber un joven que lo va hacer”.

▪ Publicidad

A pesar de que en los *focus groups* los jóvenes y las jóvenes señalaron que el hecho de que un actor o artista conocido usara un determinado modelo de celular no influía en su decisión de compra, lo cierto es que las entrevistas mostraron que los grupos o personas de referencia son muy importantes en la vida de estos sujetos jóvenes, ante lo cual, si un actor, jugador de fútbol o cantante que ellos admiren utiliza un determinado tipo de celular, entonces anhelarían tener ese celular. Es así como Carolina señala:

“Sí, yo creo que sí, si po si lo tienen tal persona porque tiene farándula obvio que si uno puede comprarlo se lo va a comprar. ¿Pero tú piensas que la persona busca parecerse a esa

persona *top* al comprarse el celular? *yo creo que sí, por ejemplo, si Daddy Yankee usa ciertas cadenas u otras cosas todos van a querer comprárselo si es que pueden*".

Por otra parte, es posible señalar que cuando la gente joven desea obtener información sobre los distintos modelos de celular, se hace asesorar por su grupo de amigos y amigas (en primer lugar), o bien ingresa a las páginas de las distintas compañías de telefonía para recabar información. Es así como Valentina señala:

"Los papás pasan la plata, y el tipo de celular por lo que ellos han visto en las promociones o tal vez los mismos compañeros que tienen un celular más bonito, yo creo que los mismos amigos pueden decir este celular es mejor ¡compraste este!"

Otros medios que la población joven utiliza para obtener información sobre los últimos celulares son los periódicos y los programas de televisión. Es así como Mario señaló:

"A mí no, ¿pero en general qué crees? Yo creo que en general la publicidad sí influye po, es obvio eso".

4.4. El Celular y el Tráfico de llamadas

Las personas jóvenes no utilizan el celular para efectuar llamadas, lo cual tiene su explicación en dos razones. En primer lugar, los jóvenes y las jóvenes argumentan que no hacen uso del celular para efectuar llamadas, debido a que el precio del minuto y de las tarjetas es muy elevado. Por otra parte, tal como lo señalamos en los usos simbólicos del celular, los sujetos jóvenes no tienen como prioridad ocupar el celular para efectuar llamadas, por cuanto este se emplea como herramienta de construcción de estatus. Esta idea se refleja en lo dicho por Mario, quien argumenta que los jóvenes y las jóvenes compran un celular para mostrarlo más que para efectuar llamadas:

"La mayoría yo creo que no llaman, porque la mayoría son estudiantes y como que no pueden pagar pa un celular, solamente pa mostrarlo. Compran un celular pero no tienen plata pa cargarlo, pero lo pueden usar pa enviarse fotos o cosas así".

Es así como la gente joven considera que no emplea el celular para efectuar llamadas debido

a que el valor de la llamada es muy caro, ante lo cual, si tiene carga de minutos, la utiliza para enviar mensajes de texto. Por ejemplo, Rodrigo señala que para los estudiantes y las estudiantes, cargar el celular es complicado debido a un problema de presupuesto:

"Porque cuando uno estudia igual es más difícil, uno no va a preferir cargar el celular en vez de comprarse algo cuando a uno le dan plata".

El hecho de que el precio por minuto sea considerado elevado por los jóvenes y las jóvenes, implica que estos realicen llamadas solo en aquellos casos considerados de importancia, tal como señala Carolina:

"Porque casi nunca le ponen la tarjeta, o tienen pero la ocupan solamente pa avisarle a la mamá cosas".

Otra consecuencia de lo anterior es la baja frecuencia de carga de tarjetas que se observa entre los jóvenes y las jóvenes de los grupos socioeconómicos D y E. Es así como Valentina señala:

"No, casi nunca cargan, de repente uno que otro, cada dos meses más o menos porque siempre le andan pidiendo la plata a los demás".

El hecho de que las personas jóvenes pidan continuamente prestado el celular a sus amigas y amigos o compañeros para efectuar llamadas, revela que para estos el estatus no se genera por tener dinero para cargar el celular, sino por el modelo de celular que se posee. Es decir, para los jóvenes y las jóvenes solo es relevante tener uno de los últimos modelos de celular y, pasa a un segundo plano o les es menos relevante tener carga de minutos para poder efectuar llamadas. Por ejemplo, Valentina señala:

"Yo creo que no les importa llamar, no llaman nunca, pero cuando necesitan le piden el celular a otro".

Además, tal como lo señalamos anteriormente, los sujetos jóvenes hacen uso del celular en busca de sus funciones tecnológicas, es decir, de escuchar música, grabar videos y sacar fotos, y traspasarse información, entre otras. Sin embargo, esto último revela una causa más profunda del porqué los jóvenes y las jóvenes no utilizan el celular para efectuar llamadas, cual es la de que el celular cumple

un rol social y es usado por la gente joven como forma de aparentar en grupo y construir identidades sobre sí mismos. Es así como Ingrid señala:

“No, yo creo que la minoría carga el celular, mis compañeras por ejemplo no tienen plan y nunca lo cargan, más que nada lo ocupan para escuchar música”.

Por lo tanto, podemos señalar que los jóvenes y las jóvenes ocupan las funciones tecnológicas del celular, tales como escuchar música, grabar videos, sacar fotos, infrarrojo, y escuchar radio; lo anterior queda reflejado en lo que nos señala Eduardo:

“Es que no le dan un uso solamente para utilizarlo para llamar a alguien o el uso efectivo que tiene el celular, lo utilizan para cuando estás aburrido en el recreo del colegio, para jugar, escuchar música, y pocos... yo creo que pocas de las personas que tienen celulares con tantos complementos lo cargan una vez al mes, o en el caso del prepago lo cargan”.

5. Conclusiones

El uso de las metodologías cualitativas ha permitido concluir que los jóvenes y las jóvenes de Chile entre 15 y 20 años de edad, de los estratos GSE D y E, tienen percepciones sobre el uso y tenencia de celular que van más allá de un aspecto de utilidad funcional, por cuanto utilizan el celular como generador de estatus y de identidad. Esto es relevante, por cuanto deja de manifiesto que el comportamiento de la población joven de bajos recursos presenta dinámicas que no pueden ser extraídas de estudios donde se considera a jóvenes con diferentes características sociodemográficas.

La teoría de la motivación nos señala que los seres humanos se motivan por necesidades insatisfechas, lo cual explica el comportamiento de muchas personas jóvenes de menores recursos, quienes tienen como meta aspiracional comprar el celular o ropa de más alto precio (lo que en general equivale a las marcas más reconocidas, tal como se da en el caso de las zapatillas).

Dado esto, pensar que los jóvenes y las jóvenes satisfacen una necesidad de tipo básica

(funcional) con la compra de los celulares, es tener una visión simplificada de la realidad, ya que de acuerdo a la Jerarquía de Necesidades de Maslow es posible sostener que estos sujetos jóvenes buscan en mayor medida satisfacer necesidades de seguridad (sentirse seguros en su entorno -el liceo o grupos de amigos- y de sí mismos), sociales (pertenecer a grupos de pares), de ego (sentirse bien consigo mismos por tener el celular que es valorado por todos sus pares) y de autorrealización (en aquellos casos en que para estas personas jóvenes lo más importante en sus vidas es tener el celular de última moda y trabajan -o incluso en los sectores más marginales roban- sólo para comprarlo).

Lo anterior se observa en que los jóvenes y las jóvenes no sólo buscan poseer los celulares con las últimas tecnologías de información, sino también aquellos que tienen un alto precio, por cuanto esto les permite posicionarse como personas importantes dentro de sus grupos de amigos y amigas (y de referencias). Además, se ha observado que el celular cumple un rol social, por cuanto es usado mayoritariamente cuando la gente joven establece relaciones con sus pares.

Las conclusiones anteriores permiten entender la dinámica de consumo que se da entre los sujetos jóvenes de bajos ingresos, lo cual tiene una importancia en las políticas públicas. Es así como se observa que en una parte importante de la población, las metas aspiracionales están determinadas por la adquisición de productos de lujo y no por niveles de estudios y/o de desarrollo personal. Lo anterior se presenta como una oportunidad de mercado para las empresas que venden productos de lujo, pero al mismo tiempo refleja un problema social en la juventud chilena de bajos ingresos.

Por lo tanto, la presente investigación pretende abrir la discusión del uso simbólico que los jóvenes y las jóvenes de Chile atribuyen a productos considerados como de lujo, y evaluar las consecuencias sociales que podría generar esta situación. Asimismo, pretende servir como punto de partida a otras del mismo tipo realizadas en otros países latinoamericanos.

Lista de Referencias

- Abarca, H. (2009). Hacia la inclusión y el desarrollo de la juventud en Chile. En "Realidades juveniles en Chile/Colectivo Latinoamericano de Jóvenes". Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud; Flacso-Chile; Colectivo Latinoamericano de Jóvenes.
- Cabrera, D. H. (2006). Movimiento y conexión. *Política y Sociedad*, 2 (46), pp. 91-105.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Garitaonandia, C., Fernández, E. & Oleaga, J. A. (2004). Las Tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *Doxa*, 3, pp. 45-64.
- Instituto Nacional de la Juventud (2003). IV Encuesta Nacional de la Juventud. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Ling, R. (2004). *The mobile connection. The cell phone's impact on society*. Amsterdam: Morgan Kaufmann.
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de Mercados (4ª Edición)*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Martin, M. V. (2009). Identidades juveniles móviles: la (re)configuración de lo social a partir del uso de la telefonía celular. *Revista F@ro*, 5 (8), pp. 5-9.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro? Santiago de Chile: Pnud.
- Rheingold, H. (2004): *Multitudes Inteligentes: La Próxima Revolución Social (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa.
- Ruelas, A. L. (2010). El teléfono celular y las aproximaciones para su estudio. *Nueva época*, 14, pp. 143-167.
- Slack, K. (2003). Whose aspirations are the anyway? *Inclusive Education*, 7 (4), pp. 325-335.
- Tapscott, D. (2009). *Era digital. Cómo la generación Net está transformando al mundo*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Tully, C. J. (2007). La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización. *Revista CTS*, 8 (3), pp. 9-22.
- Valor, J. & Sieber, S. (2003). Uso y actitud de los jóvenes ante Internet y la Telefonía móvil. Recuperado el 9 de julio de 2011, de: http://www.iese.edu/es/files/5_9073.pdf

Referencia para citar este artículo: Valderrama, L. B. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 123-135.

Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno*

LORENA B. VALDERRAMA**
Centro de Información Tecnológica, Chile.

Artículo recibido en agosto 1 de 2012; artículo aceptado en septiembre 28 de 2012 (Eds.)

• **Resumen:** En el presente artículo analizo la apropiación masiva de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para acciones de protesta en Chile. En 2006, la comunidad estudiantil usó las TIC como complemento vital de su protesta. A través de la aplicación de un cuestionario nacional y de un análisis de la comunidad virtual más usada durante la movilización, se estudió el uso de la “mensajería instantánea», el correo electrónico y las comunidades virtuales para informar, coordinar y manifestar su identificación con el movimiento. Más de una década de políticas públicas digitales, permitieron que Internet jugara un rol clave en la construcción y desarrollo del movimiento, marcando un antes y un después en el uso de TIC en Chile.

Palabras clave (Thesaurus Revista Comunicar): Movimientos sociales, Internet, Ciudadanía, Comunidades virtuales, TIC.

Youth, Citizenship and Information and Communication Technologies. The Chilean student movement

• **Abstract:** In this article I analyze the massive appropriation of Information and Communication Technologies (ICT) for protesting actions in Chile. In the year 2006, students used ICT as a vital complement to their protests. In this paper, the use of a national questionnaire and an analysis of the technologies most used by the virtual community during the mobilization are presented. Among these, the use of “instant messaging”, email and virtual communities to coordinate, inform, and express identification with the movement are discussed. More than a decade of digital public policies, have allowed the Internet to play a key role in the construction and development of student movements, establishing a turning point in the use of ICT in Chile.

Descriptor Key words (Revista Comunicar Thesaurus): social movements, internet, citizenship, virtual communities, ICT.

Juventude, Cidadania e Tecnologias de Informação e Comunicação. O movimento estudantil chileno

• **Resumo:** No presente artigo, analiso a apropriação massiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para ações de protesto no Chile. No ano 2006, a comunidade estudantil usou

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es la síntesis de resultados investigativos del estudio titulado “Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y Movimientos Sociales. Estudio sobre el Uso y la Percepción de Uso de Internet en la Movilización Estudiantil Chilena del año 2006”, realizado entre junio de 2009 y noviembre de 2010, en el marco del Doctorado en Comunicación y Documentación de la Universidad de Extremadura, España. Este trabajo fue supervisado por la Dra. Soledad Ruano.

** Periodista de la Universidad de Chile. Diploma de Estudios Avanzados en Comunicación y Documentación, Universidad de Extremadura, España. Doctoranda en Historia de la Ciencia y Comunicación Científica, Universidad de Valencia, España. Actualmente Investigadora del Centro de Información Tecnológica (CIT), Chile. Correo electrónico: lolo.valderrama@gmail.com

as TIC como um complemento essencial para o seu protesto. Através da implementação de uma pesquisa nacional e análise da comunidade virtual mais usada durante a mobilização, é estudado o uso da mensageria instantânea, do correio eletrônico e das comunidades virtuais para informar, coordenar e expressar sua identificação com o movimento. Mais de uma década de políticas públicas digitais, permitiu ao Internet desempenhar um papel fundamental na construção e desenvolvimento do movimento, marcando um antes e um depois na utilização das TIC no Chile.

Palavras-chave (Thesaurus Revista Comunicar): movimientos sociales, internet, ciudadanía, comunidades virtuales, TIC.

-1. Introducción y estado de la cuestión. -1.1. Tecnologías de la Información y la Comunicación y Movimientos Ciudadanos. -1.2. La apropiación tecnológica y la interactividad. -1.3. Jóvenes de Chile y TIC. -1.4. Chile al Nuevo Milenio. Políticas Públicas en materia de tecnología digital. -1.5. La huelga estudiantil virtual y el rol de Internet como plataforma de movilización social. -2. Material y métodos. -3. Resultados y Análisis. -4. Discusión y Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción y estado de la cuestión

Durante el año 2011 los estudiantes y las estudiantes de Chile estuvieron más de seis meses demandando educación gratuita y de calidad, según registraron diversos medios de comunicación social.¹ Sus protestas suscitaron el interés de medios de comunicación y de analistas políticos nacionales y extranjeros. A ningún medio le extrañó cómo a través de las diferentes redes sociales se compartieron mensajes referidos al movimiento. Sin embargo, cuando los mismos estudiantes universitarios y universitarias que lideraron las protestas en el año 2011 cursaban sus estudios secundarios en el año 2006, el panorama digital era otro y el uso que hicieron de las tecnologías digitales sí suscitó gran expectación (Costa, 2008), y fue parte de las virtudes que comenzaron a ver los medios de comunicación chilenos en la movilización: “con un sistema de comunicaciones muy fluido que incluye fotologs, correo electrónico, celulares...” (Aguilera, 2011, p. 22).

En el año 2006 los escolares y las escolares del país fueron capaces de organizarse, convocar

al resto de la sociedad civil y paralizar la institucionalidad educacional, demandando al gobierno cambios estructurales en las políticas educacionales.

El colectivo de estudiantes movilizados había nacido en los últimos años de la dictadura militar, cuando el proceso de restablecimiento de la democracia ya estaba en marcha. Estos no eran considerados ciudadanos o ciudadanas de pleno derecho, por ser menores de edad -entre 12 y 17 años-, pero protestas como las que organizaron no habían sido vistas en Chile desde la década de los años 80. Su movilización concitó a más de 600 mil estudiantes, poniendo en serios aprietos al gobierno de la primera mujer presidente en Chile.

Demandaban la resolución de aspectos relativos al transporte y a la alimentación escolar, a la selección universitaria y a contenidos curriculares. Pedían también cambiar la Ley Orgánica Constitucional de Educación -creada en la dictadura militar-, la erradicación del lucro en la educación y el aseguramiento por parte del Estado de la calidad en todos los niveles curriculares y estratos socioeconómicos. Tanto en la literatura como en la prensa de la época, este conflicto se denominó “Revolución Pingüina”, “Pingüinazo”, “Revolución de los Pingüinos” o “Rebelión de los Pingüinos”.² La movilización se concentró principalmente

1 Le Monde Diplomatique, en enero del 2012, sintetizaba el movimiento estudiantil chileno del 2011, mediante el siguiente titular: “Chile 2012: el movimiento estudiantil en la encrucijada”. Consultado el 7 de octubre de 2012 en el URL: <http://www.lemondediplomatique.cl/Chile-2012-el-movimiento.html>. El diario El País, el 28 de octubre de 2011, titulaba “Seis meses del movimiento estudiantil en imágenes”. Consultado el 7 de octubre de 2012 en el URL: <http://blogs.elpais.com/lejos-de-todo/2011/10/seis-meses-del-movimiento-estudiantil-en-im%C3%A1genes.html>.

2 A los estudiantes chilenos se les denomina coloquialmente “pingüinos”, debido a sus tradicionales uniformes escolares de colores azul oscuro y blanco.

entre los años 2006 y 2007, constituyéndose en el principal elemento para avanzar hacia una reforma educacional en Chile.

Varios puntos clave en el movimiento estudiantil de la época atrajeron la atención del país. Su alto nivel de organización, la aparente horizontalidad y falta de tutelaje político, la rapidez en la toma de decisiones, la organización en comisiones de trabajo local y las grandes asambleas a nivel nacional, fueron elementos que dejaron pasmada a una institucionalidad política que se había acostumbrado a negociar con una estructura más tradicional. Sin embargo, la mediatización de la movilización despertó particular interés. Los medios de comunicación de todos los sectores repararon en la rapidez de las comunicaciones internas del movimiento y en el intenso uso de medios digitales por parte de los protestantes, resaltando por ejemplo que durante la protesta, la gran mayoría de los colegios crearon “fotologs” de sus establecimientos para difundir lo que sucedía en cada uno (Diario online Emol)³ y ésta fue una de las herramientas digitales más usadas por los jóvenes y las jóvenes durante las protestas de 2006 (Diario La Nación).⁴ “Fotolog” es una comunidad virtual creada por Scott Heiferman y Adam Seifer, en mayo del año 2002, que consiste en que cada usuario tiene un espacio web público personalizado, en el cual puede subir al menos una imagen o fotografía al día. Cada fotografía o imagen puede ir acompañada de un texto y se pueden comentar, compartir o marcar como favorita.⁵

Rápidamente se formó una red virtual de “fotologs” y de blogs, tanto de colegios como

de alumnos y alumnas, quienes entregaban información referente al movimiento. Los estudiantes más alejados de la capital pedían consejo y contrastaban información mediante estos medios (Domedel & Peña y Lillo, 2008). Pese a que los principales voceros de las protestas han declarado que estaban ajenos a esta otra huelga virtual que se desarrollaba en las comunidades virtuales y rara vez tenían tiempo para revisar sus correos electrónicos o comunicarse por “mensajería instantánea”⁶, los administradores y administradoras de estos portales, y los encargados y encargadas de las comisiones comunicacionales e informativas, han sostenido que Internet jugó un rol fundamental en la coordinación y comunicación interna de la protesta nacional (Costa, 2008). Los testimonios recogidos en la investigación de Domedel y Peña y Lillo (2008) resaltan el hecho de que en las grandes asambleas de discusión y votación circulaban listados con direcciones de correo electrónico y “fotologs”.⁷

De este modo, la vieja lentitud en la entrega informativa de la situación de las diferentes regiones del país, y la concentración del flujo informativo en los medios de comunicación tradicionales, habían quedado en el pasado, puesto que un nuevo actor había entrado en el juego: Internet. A diferencia de previas protestas estudiantiles, el uso de Internet jugó un rol clave en el año 2006. Como señala el análisis de Silva (2007), haciendo referencia a un anterior movimiento escolar,

(...) si hay algo que diferencia la movilización del año 2001 y la del 2006 es la relación que esta última establece con los medios de comunicación masiva

3 El Diario Online Emol señala en su artículo del 05 de junio de 2006 este fenómeno, en un reportaje titulado “Blogs, foros y Fotologs de los estudiantes, la protesta desde adentro”. Consultado el 7 de octubre de 2012 en el URL: <http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=220547>

4 El Diario La Nación señala este hecho en su artículo del 29 de mayo de 2006, en un reportaje titulado “Paro online: los secundarios se toman Internet”. Consultado el 7 de octubre de 2012 en el URL: <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20060529/pags/20060529155127.html>

5 “Fotolog” actualmente, tiene más de 22 millones de miembros en más de 200 países. Si se quiere saber más de esta red se puede visitar el sitio www.fotolog.com.

6 La mensajería instantánea es un sistema de conversación en tiempo directo entre dos o más usuarios que se conocen entre sí o pertenecen de alguna forma a una comunidad en común, utilizando una computadora y una conexión a Internet. Para profundizar este tema se puede consultar a Fernández, M. (2002). *Mensajería Instantánea en Internet, La Nueva Forma de Comunicarse*. San Juan: Laboratorio de redes de la Universidad Nacional de San Juan. Consultado el 6 de octubre de 2012 en el URL: [www.marcelofernandez.info/publicaciones/Mensajería Instantánea en Internet.pdf](http://www.marcelofernandez.info/publicaciones/Mensajería%20Instantánea%20en%20Internet.pdf).

7 Si bien las asambleas en la capital y en las regiones eran abiertas para todos los estudiantes, no todos podían asistir puesto que muchos trabajaban en los comités propios de sus colegios.

y, específicamente, la utilización de las llamadas tecnologías de la información y comunicación (Silva, 2007, p. 20).

En una encuesta realizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) en el año 2005, cuyo informe fue entregado en el mes de junio de 2006, se señalaba que

(...) las redes digitales pueden favorecer los procesos de deliberación y participación social. Sin embargo, aunque la literatura abunda en consideraciones sobre las ventajas de las nuevas tecnologías para la democracia, aún no hay suficientes antecedentes para precisar el tipo y fuerza de esos impactos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2006, p. 62).

En el presente estudio no pretendo indagar en los impactos de las nuevas tecnologías para la “revolución pingüina”, en tanto a los fines que esta perseguía. Simplemente planteo responder a las siguientes interrogantes, con respecto al uso de Internet por parte de los estudiantes y las estudiantes durante el periodo: ¿Para qué se usó Internet durante el movimiento secundario chileno del año 2006? y ¿qué impacto o importancia tuvo entre los estudiantes movilizados?

El presente trabajo indica que para el año 2006 los escolares y las escolares de Chile dominaban las TIC y aplicaron esto en su beneficio durante su movilización, aprovechando diversos servicios como el correo electrónico, la “mensajería instantánea” y la comunidad virtual “Fotolog”; manifestaron su identificación con el movimiento, coordinaron sus diversas actividades, informaron sobre distintos aspectos de las protestas y se informaron del acontecer de la manifestación.

1.1 Tecnologías de la Información y la Comunicación y Movimientos Ciudadanos

Para Henao y Pinilla (2009), la juventud es un actor clave en la construcción de democracia, participando de las prácticas de la ciudadanía y transformando el espectro cultural político. Al mismo tiempo, los actuales movimientos sociales “han

contribuido a generar cambios en la cultura política y en la redefinición del sentido de la ciudadanía” (Henao & Pinilla, 2009, p. 1415) contribuyendo a la politización de la sociedad ante la crisis de representatividad del Estado.

Dentro del campo específico del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los movimientos sociales, se ha observado que Internet, en tanto medio de comunicación, potencia el fortalecimiento de la movilización ciudadana, como lo ha demostrado el caso de los zapatistas en México a partir de 1994 (Castells, 1997). Otro ejemplo es el uso de las TIC en las protestas protagonizadas por la Red Ciudadana para la Abolición de la Deuda Externa en Seattle, Estados Unidos, en 1999 (Llistar, 2001). Las protestas globales contra la invasión a Irak en 2003, fueron también potenciadas por los blogs de guerra y análisis político, y por el amplio uso de las TIC en la coordinación y convocación de las actividades de protesta (Tilly & Wood, 2010). En el año 2004, la telefonía digital fue protagonista del fenómeno llamado “Pásalo”, parte del movimiento español de protesta por el manejo del gobierno de los atentados del 11 de marzo (Salido, 2006). Dos años después, los estudiantes y las estudiantes de Chile usaron ampliamente los “fotologs” para instalar sus demandas y denunciar el abuso policial, conectando más de 4 mil kilómetros de geografía, incluyendo la Isla de Pascua en medio del Pacífico (Costa, 2008; Domedel & Peña y Lillo, 2008).

En el año 2007, la telefonía digital y el uso de blogs jugaron un rol clave en las protestas contra la represión policial y militar birmana, contra Musharraf en Pakistán y contra la instalación de una fábrica química en China (Tilly & Wood, 2010). En tanto, el servicio de vídeos de Youtube fue el medio elegido por los canadienses en 2008 para realizar una masiva campaña de financiación de una escuela indígena en el norte del país (Tilly & Wood, 2010).

Estos estudios de caso evidencian cómo Internet “se presenta hoy en día como el

único medio masivo, libre y potencialmente democrático, sin control ni monopolios de intereses privados ni públicos, un espacio social para el desarrollo social y movilización” (Paseta, 2001, p. 22); transformando de este modo el espacio público, puesto que “las preocupaciones en la comunidad hoy se traspasan a lo virtual” (Martínez, 2011, p. 24).

En el caso de su utilidad en la movilización social, Internet ofrece mayor posibilidad de circulación de la información, convirtiéndose así en un canal eficaz (Paseta, 2001), siendo parte de la apuestas organizativas, participativas y de empoderamiento de los movimientos sociales (Valderrama, 2008).

1.2 La apropiación tecnológica y la interactividad

Según el estudio WIP-Chile 2006, realizado entre junio y agosto de 2006, para ese mismo año, los usuarios y usuarias de Internet en Chile alcanzaban un 40,2% a nivel país, y un 48,2% en la capital (Godoy, 2008)⁸, pero el 60% restante no estaba desconectado por completo, ya que al menos un 38% de los no usuarios igualmente realizaba trámites, buscaba información e incluso consultaba su correo electrónico, a través de familiares y/o personas cercanas (Godoy, 2006). Sin embargo, la apropiación de esta tecnología no se limita sólo a su uso, sino también a su utilización, instrumentalización, integración, domesticación y representación social. En síntesis, la apropiación ocurre cuando personas, instituciones y empresas, o sea la sociedad en general, transforma la tecnología, modificándola y experimentándola. Al mismo tiempo, la apropiación se determina tanto por quienes controlan el medio, como por las

características técnicas de la comunicación permitida por dicho medio (Eisenberg, 2003).

Uno de los principales cambios que suscitan esta apropiación es una nueva forma de comunicarse (Gómez & Galindo, 2005). De este modo es en este “espacio de flujos”, como lo denomina Castells (1997), donde se interactúa, se comparte y se posibilitan nuevos escenarios y modos de participación democrática entre diversos actores.

La interactividad es una de las características básicas de las TIC (Kerckhove, 1999), la cual configura la experiencia cultural (Lull, 2008) y permite la transmisión de sentimientos, afectos e ideales (Turkle, 1995). Correo electrónico, “mensajería instantánea” y comunidades virtuales ofrecen un espacio virtual para compartir contenidos multimedia con personas de intereses similares y que contribuyen a fortalecer aquellas redes sociales débiles (Cobo & Pardo, 2007). Estos espacios posibilitan la intercreatividad, la cual se aproxima desde una perspectiva tecno-social al potencial colaborativo, ya que la información y los contenidos se comparten, se potencian, se acumulan, se contrastan y/o se conversan. Su crecimiento global ha potenciado una forma distinta de concebir la participación pública, descentralizando en varias ocasiones el poder tradicionalmente depositado en la altas esferas (Orihuela, 2006).

1.3 Jóvenes de Chile y las TIC

En el año 2006, el 43,4% de los chilenos y chilenas entre 15 y 19 años de edad, utilizaba Internet “todos los días o casi todos los días” (Instituto Nacional de la Juventud, 2006, p. 126). Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – Casen, 2006, el 61,8% de los estudiantes y las estudiantes de colegios públicos, y el 43,9% de los de establecimientos educacionales subvencionados, se conectaba a Internet desde sus colegios (Mideplan, 2006). Con respecto al tipo de uso que le daban a Internet en el año 2006,

8 El mismo estudio también señala que el 33,9% de los “internautas” y el 48,4% de los no usuarios de Internet del año 2006, cree que a través de esta tecnología podrá influir más en el gobierno. En tanto un 16,9% de los usuarios y un 30% de los no usuarios, afirma que a través de Internet tendrá más poder político.

la “mensajería instantánea”, los chats y los grupos de discusión ocupan el primer lugar entre los jóvenes y las jóvenes de 12 a 17 años (3,9 horas promedio a la semana), seguidos por la búsqueda de información para trabajos escolares, y en tercer lugar, la entretención (Godoy, 2006). Cárcamo y Nesbet (2008) destacan también el amplio uso de la “mensajería instantánea” por parte de la juventud chilena.

En lo referente a las comunidades virtuales, para el año 2006, el 18,6% de los “internautas” de Chile poseía un “Fotolog”, mientras que un 6,9% poseía un blog (Godoy, 2008). El mismo fundador de www.fotolog.com, Adam Seifer, señalaba a la prensa en junio de 2006, que Chile tenía 650 mil usuarios de “fotologs”, en comparación con Estados Unidos que sólo poseía 475 mil, contando diariamente con 10 mil nuevos miembros chilenos⁹. En tanto, a inicios del año 2007 esta red contaba con un 64,2% de preferencia a nivel mundial y de este total, el 31% de los usuarios y usuarias eran de Chile, convirtiéndose en el país con más presencia en dicha red (Arias *et al.*, 2007).

Con respecto a los sujetos jóvenes, para el año 2006 los que estaban en el tramo etario entre los 15 y los 19 años, usaban “fotologs” varias veces al día (16,5%), mientras que un 15,3% lo hacía varias veces a la semana (Instituto Nacional de la Juventud, 2006)¹⁰. Referente a otros servicios de Internet, la misma encuesta determina que un 20,1% de los jóvenes y las jóvenes entre 15 y 19 años de edad, usaba Internet para buscar información varias veces al día, mientras que un 33,1%

lo hacía varias veces a la semana. También un 22,2% lo usaba varias veces al día para enviar y recibir correos electrónicos y un 29,2% lo hacía varias veces a la semana. En tanto, en lo que se refiere a la comunicación por “mensajería instantánea”, un 28,1% lo usaba para chatear con amigos varias veces al día y un 24,3% varias veces a la semana.

1.4 Chile al Nuevo Milenio. Políticas Públicas en materia de tecnología digital

La relación digital de los jóvenes y las jóvenes de Chile que encabezaron las protestas de 2006, es consecuencia de las diversas políticas públicas implementadas a partir de 1992. Esta generación (entre 12 y 17 años de edad) no sólo nació dentro de un nuevo marco político (el retorno a la democracia), sino que también dentro del periodo de salto digital del país.

Entre las diversas políticas nacionales en materia digital, se destaca por ejemplo el *Proyecto Enlaces*, que comienza en 1992, el cual dota a establecimientos de educación básica y secundaria con tecnología informática y conexión a Internet; capacita en el uso de estas tecnologías y en su inserción en el currículo escolar; y entrega asistencia técnica para el funcionamiento de los laboratorios (Programa Enlaces, 2009). En 1994, la Ley 19.302 General de Telecomunicaciones, crea el *Fondo de Desarrollo de las Telecomunicaciones*, el cual permitió el aumento de la cobertura del servicio público telefónico en áreas de bajos ingresos, rurales o urbanas, la creación de telecentros comunitarios de información y proyectos para servicios de telecomunicaciones de libre recepción (Subtel, 2006). En 1998 Chile forma una Comisión Presidencial para impulsar un plan para la incorporación a la sociedad de la información, el cual fue adoptado por diversos países latinoamericanos para su revisión (Cabrero, 2003). En 2001, se crea el *Programa Nacional de Infocentros*, el cual provee de soluciones comunitarias de conectividad a aquellas personas o empresas que no disponen de otras opciones para ello (Subtel, 2007). Al año siguiente nace *BiblioRedes, Red de Bibliotecas Públicas para el Nuevo Milenio*, actualmente presente en más de 400 bibliotecas públicas y 18 Laboratorios Regionales del país, transformando

9 Entrevista a Adam Seifer publicada el domingo 18 de Junio de 2006 por el Diario El Mercurio: “El fundador de Fotolog intenta explicarse locura chilena por compartir fotos”. Consultado el 7 de octubre de 2012 en el URL: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={54957a67-d5e5-4a3f-94a5-496276953b20}>.

10 Se agrega a esto que la Universidad de Desarrollo informaba el 14 de diciembre de 2006, a través de su portal web, que el estudio realizado a inicios del año 2006 determinó que los “fotologs”, eran los sitios de Internet más visitados por los jóvenes y las jóvenes (42%) y que el 100% de los sujetos jóvenes entre 14-18 años de edad, declaró visitarlos (“Fotologs: el nuevo diario de vida de los adolescentes”). Consultado el 7 de octubre de 2012 en el URL: <http://comunicaciones.udd.cl/mediatica/2006/12/14/fotologs-el-nuevo-diario-de-vida-de-los-adolescentes/>

estas instituciones con la instalación de equipos computacionales de última generación y red de banda ancha, brindando acceso gratuito a Internet y capacitando a la comunidad en el uso de las nuevas tecnologías (BiblioRedes, 2011).

De esta forma, Chile se establece como el segundo país mejor situado en América Latina, según el “Índice de la Sociedad de la Información” (ISI) para el año 2001 y como el primero en el año 2004 (Peña & Martínez, 2008). Estos esfuerzos estatales seguirán encaminados hacia políticas de acción como la Agenda Digital 2004-2006 (Grupo de Acción Digital, 2004) y la Estrategia Digital 2007-2012 (Comité de Ministros de Desarrollo Digital, 2007).

1.5 La huelga estudiantil virtual y el rol de Internet como plataforma de movilización social

Como ya lo he mencionado, uno de los puntos que más llamó la atención de los medios de prensa durante las movilizaciones estudiantiles del 2006, fue el fuerte uso que realizó la comunidad estudiantil de diversas herramientas de Internet, como es el caso de los “fotologs” (Costa, 2008; Domedel & Peña y Lillo, 2008). Éstos entregaban información referente al movimiento y hacían eco de las demandas, necesidades y consultas de los estudiantes y las estudiantes más alejados de la capital, cuando estos pedían consejo virtual o pretendían contrastar información (Domedel & Peña y Lillo, 2008). Incluso, algunos “fotologs” se convirtieron en líderes de la “blogósfera”¹¹

estudiantil, estableciéndose relaciones de interconexión y dependencia (Costa, 2008).

Considerando todos estos aspectos relacionados con el uso de las TIC en los movimientos sociales y estudiantiles y los cambios en las políticas públicas en materia de tecnología digital, en el presente estudio analizo la apropiación de las TIC, su uso y la importancia dada por parte de escolares de Chile para la entrega de información, la coordinación de las actividades y la generación de sentimientos de pertenencia e identificación en el proceso del movimiento estudiantil chileno del año 2006, centrándome en el uso del correo electrónico, la “mensajería instantánea” y las comunidades virtuales.

De este modo se amplía la investigación de Costa (2008) en la materia, considerando otras TIC ampliamente usadas por los jóvenes y las jóvenes de hoy y de entonces, como la “mensajería instantánea” y el correo electrónico, especificando los tipos de uso dados a cada una de ellas.

2. Material y métodos

Para la presente investigación decidí utilizar dos técnicas de investigación social que en conjunto permiten el análisis del caso estudiado. Para la recolección de datos referentes a la percepción de los sujetos manifestantes con respecto al uso de la “mensajería instantánea” y las comunidades virtuales, apliqué un cuestionario *online* de preguntas cerradas a jóvenes chilenos y chilenas que habían participado en el movimiento escolar del año 2006, entre mayo y junio del año 2010. Este cuestionario fue divulgado mediante centros de estudiantes, colectivos políticos y centros de ex-estudiantes de colegios y universidades de todo el país. También usé anuncios en servicios como Fotolog, Twitter, Myspace y sobre todo Facebook, el más usado en Chile en 2010, con un 82% de penetración según Hashtag (2010). El cuestionario se compuso de 38 preguntas cerradas, incluyendo preguntas de control y de filtro.

Pese a que dicha técnica no la apliqué con fines estadísticos, tomé la precaución de que la muestra consultada fuera representativa

11 La “blogósfera”, “blogsfera”, “blogalaxia”, “blogisfera” o “blogosfera”, se refiere al conjunto de blogs que existen en la red (Sal 2010, en Castel & Cubo de Severino, 2010, p. 1182), “interconectados entre sí por aficiones, temática, intereses” (Gascueña, 2008, p. 679). Para ahondar en este aspecto se puede consultar a Sal, J. (2010). Weblog: términos claves para entender su funcionamiento. En: V. Castel & Cubo de Severino, L. (eds.) (2010). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FF y Universidad de Cuyo, pp. 1175-1184; y Gascueña, R. (2008). La blogosfera, un fenómeno de integración conceptual en el subdominio de internet. En: *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 678-685. Consultado el 4 de octubre de 2012 en el URL: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505029878727722754491/031268.pdf?incr=1>

de la población total de manifestantes estudiantiles del año 2006 (población infinita), configurándola *ex post*, por lo cual la muestra final quedó conformada por 274 casos. Dicha cifra corresponde a una muestra representativa de poblaciones infinitas (más de 100 mil), como es el caso de esta población de estudiantes movilizadas (entre 600.000 y un millón de manifestantes). Esta cifra fue calculada según lo propuesto por Levin *et al.* (2004), con un comúnmente aceptado 95% de nivel confianza y un 5% de error muestral.

La mayoría de los sujetos consultados cursaban en el año 2006 los últimos años de escolaridad, el 4° medio (36%) y 3° medio (32%), niveles educativos que tuvieron el mayor nivel de participación y liderazgo en la movilización estudiada. El resto de estudiantes consultados cursaban hacia el año 2006 los niveles de 2° medio (18%) y 1° medio (11%), y el 2% eran estudiantes de enseñanza básica durante el periodo de las movilizaciones. Al mismo tiempo, la proporción de hombres y mujeres (52% de mujeres a 48% de hombres) se ajusta moderadamente a los datos estadísticos poblacionales del país (50,7% son mujeres y el 49,3% hombres) entregados por el Gobierno (Instituto Nacional de Estadísticas, 2003).

Para conocer el uso dado por los centros de estudiantes a las comunidades virtuales, realicé un Análisis de Contenido¹² al servicio más utilizado durante el período por los sujetos participantes del movimiento, como es el caso de “Fotolog”. Apliqué el análisis de contenido sobre los 45 “fotologs” que en 2010 seguían activos en los centros de estudiantes más representativos del movimiento estudiantil en todo el país. De éstos, analicé una población total de 183 mensajes emitidos en mayo de 2006¹³, el periodo más activo de la protesta, considerando las imágenes y los textos escritos que las acompañaban.

Para analizar esta muestra, trabajé sobre el principio de clasificación de López-

Aranguren (1989): “Objetivo o Meta”, a fin de establecer “para qué” o “con qué propósito o finalidad” fue emitido el mensaje. Basado en este principio elaboré tres categorías exclusivas, exhaustivas y precisas: las categorías de a) información, b) coordinación y, c) identificación. La primera incluye todas las imágenes y textos escritos cuyo mensaje principal es informar de acontecimientos pasados relativos a la movilización estudiantil. La segunda, todas las imágenes y textos escritos cuyo mensaje principal pretende coordinar acciones y actividades futuras, anunciándolas y especificándolas, facilitando la realización de las actividades en las que se requiera un conocimiento sobre el rol de los convocados o las tareas a realizar. La tercera, en tanto considera todas las imágenes y textos escritos cuyo mensaje principal es explicar la adhesión, sentimiento de pertenencia o identificación con el movimiento estudiantil.

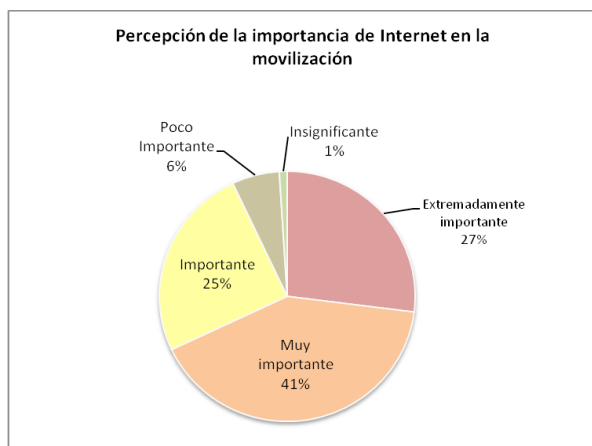
3. Resultados y Análisis

Un 98% de los consultados mediante el cuestionario nacional, declara haberse conectado a Internet durante las movilizaciones. La mayoría también declara haber dedicado entre una y tres horas a la actividad (59%), en tanto que el 24% estuvo menos de una hora en Internet y el 15% más de tres. Un 2% dice no haberse conectado nunca a Internet durante ese periodo.

La opinión sobre el uso general de Internet durante las movilizaciones estudiantiles de 2006, es en general positiva. Como muestra el Gráfico N° 1, se establece que un 41% percibe Internet como “muy importante” durante la movilización, un 27% lo considera “extremadamente importante” y un 25% lo califica como “importante”.

12 Dicho análisis lo realicé en el mes de junio de 2010.

13 En el caso de los “fotologs” de colegios que habían pagado el sistema de “Gold Camera”, el cual mediante pago les permite subir más fotos al día y recibir hasta 200 comentarios en cada una, seleccioné una muestra aleatoria de un mensaje por día, a fin de que estos colegios no fueran sobre-representados.

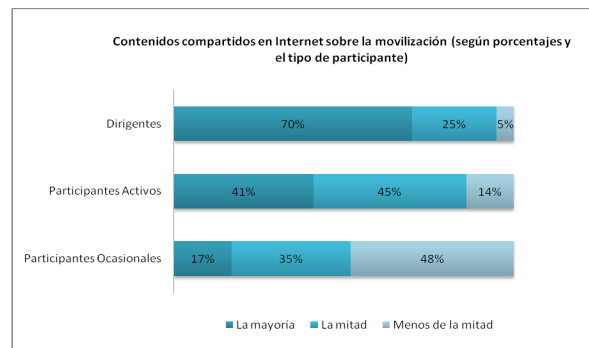
Gráfico N° 1: Percepción de la importancia de Internet en la movilización.

Los servicios de Internet fueron ampliamente utilizados por los estudiantes y las estudiantes durante la movilización, no sólo a nivel dirigenal, sino de manera transversal a todos los niveles de participación, pero en diferente medida. De este modo, los resultados indican que a mayor nivel de participación en la movilización, más cantidad de contenidos compartidos por Internet referidos a ella, y a menor participación, menor cantidad de contenidos compartidos sobre ésta.

Como lo muestro en el Gráfico N° 2, de quienes se identificaron como “dirigentes” de la huelga, un 69% declaró que “la mayoría” de los contenidos compartidos eran sobre la movilización, y un 25% considera que al menos “la mitad” de los contenidos compartidos en el periodo tenían que ver con ésta.

De los que se declararon como “participantes activos”, la mayoría contestó que al menos “la mitad” de los contenidos que compartieron en Internet tenían relación con la movilización (45%) y un 41% dice que “la mayoría” de los contenidos que compartieron tenían que ver con el movimiento.

El patrón continua con respecto a los que se auto-declararon como “participantes ocasionales”, dentro de los cuales la mayoría declara que “menos de la mitad” de los contenidos compartidos vía Internet fueron sobre la movilización (38%), pero un 35% declara que al menos “la mitad” de estos tenían que ver con la movilización.

Gráfico N° 2: Contenidos compartidos en Internet sobre la movilización (según porcentajes y el tipo de participante).

En el caso de la coordinación de las actividades del movimiento, los sujetos consultados declaran que usaron preferentemente la “mensajería instantánea” como medio preferido para estos fines (78%), seguido del correo electrónico (22%).

La “mensajería instantánea” también sirvió para un doble propósito: la coordinación de acciones y actividades de protesta y también la identificación con el movimiento. En general, la mayoría de las personas consultadas declara haber utilizado “avatares”¹⁴ (imagen de identificación virtual) o “IM nicknames”¹⁵ (apelativos virtuales de “mensajería instantánea”) para señalar su sentimiento de pertenencia o de identificación con el movimiento (58%).

Con respecto a Internet como medio informativo del movimiento, el 74% de los sujetos consultados declara que usó Internet como medio predilecto para obtener o entregar información de las movilizaciones.

14 Un “avatar” es “una representación digital de un participante en un medio ambiente en línea” (Cobo & Pardo, 2008, p. 11), como lo sería en una red social digital o comunidad virtual. Para ahondar en este tema se puede consultar Cobo, C. & Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0 inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. Universitat de Vic. Flacós México. Barcelona/México DF. Consultado el 5 de octubre de 2012 en el URL: <http://www.planetaweb2.net>

15 “IM nickname”, “nick” o “nickname”, “es un sobrenombre, un pseudónimo” (Diago, 2002, p. 2) utilizado por las personas para identificarse en el chat. Para ahondar en este tema se puede consultar a Diago, M. (2002). Creación, espacio y transgresión en Internet. En: I Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad. Consultado el 4 de octubre de 2012 en el URL: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=62>

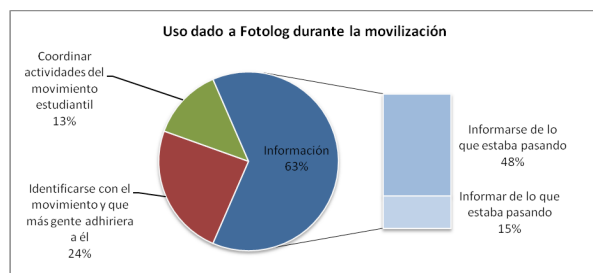
Un 54% declara haberse informado de los acontecimientos y actividades de la movilización principalmente mediante los “fotologs” de los centros de estudiantes o dirigentes, mientras que el restante 46% declara haberse informado mediante correos electrónicos que enviaban el centro de estudiantes o los dirigentes estudiantiles.

Sin embargo, los estudiantes y las estudiantes que se movilizaron no sólo visitaron o usaron el “Fotolog” del centro de estudiantes de su colegio, puesto que el 73% de los sujetos consultados declara haber usado sus “fotologs” personales en la movilización con distintos fines, coincidiendo con los testimonios recogidos por Domedel y Peña y Lillo (2008). En tanto, un restante 15% utilizó foros virtuales y un 12% blogs.

Con respecto a la evaluación de “Fotolog”, los sujetos consultados declaran que el uso de “Fotolog” fue “importante” para la movilización (38%). Un 22% considera que fue “muy importante”, y el 18% evalúa que fue “extremadamente importante”. Sobre su uso específico, los sujetos consultados declararon que utilizaron el servicio de “Fotolog” principalmente con fines informativos (63%).

Como lo muestra el Gráfico N° 3, un 48% declara explícitamente que usaba “Fotolog” para “informarse de lo que estaba pasando”, y un 15% lo hacía para “informar de lo que estaba pasando”. En tanto, un 24% dice que lo usaba para “identificarse con el movimiento y que más gente adhiriera a él”; y un 13% para “coordinar actividades del movimiento estudiantil”.

Gráfico N° 3: Uso dado a “Fotolog” durante la movilización.



Similares resultados se obtienen del análisis de contenido de los “fotologs” de los centros

de estudiantes de la época, estableciéndose que sus objetivos simbólicos fueron principalmente informar de acontecimientos pasados relacionados con el movimiento (mediante el texto escrito) e identificarse con el movimiento (mediante la imagen).

En el caso puntual de los textos de los “fotologs” analizados¹⁶, estos tienen fines principalmente informativos (56%), entregando informaciones relativas a los colegios que se iban sumando a la movilización, o relativas a actividades pasadas, como la cantidad de asistentes y el número de detenidos por la policía en marchas y mitines o los nombres de estudiantes que resultaban heridos en este tipo de actividades. También se entregaba información sobre el estado de la movilización en general y se replicaban algunas informaciones aparecidas en prensa.

Los mensajes que apelan a la pertenencia de un centro educacional que se encuentra en huelga o a la responsabilidad y compromiso que deben tener como estudiantes y jóvenes movilizadores, es decir, textos cuya finalidad es de identificación con el movimiento, se encuentra sólo en el 28% de los textos analizados.

Finalmente, el anuncio de hechos y acciones futuras con el objetivo de coordinar estas actividades sólo es encontrado en un 10%.

Sin embargo, con respecto a las imágenes, el objetivo principal de estas es manifestar una identificación con el movimiento (73%). De esta forma, la mayoría de los “fotologs” mostraban imágenes de pingüinos vestidos de escolares protestando, escolares marchando, fotografías de cárteles de colegios en huelga o iconografías de pingüinos demandando alguno de los cambios en la institucionalidad educacional del país. Sólo un 23% de las imágenes tiene fines informativos, mientras que los objetivos de coordinación sólo se cumplen en un 4%.

4. Discusión y Conclusiones

Ambos análisis apuntan a que la información, la coordinación y la identificación, fueron objetivos concretos para los cuales se usó

¹⁶ Un 5% corresponde a imágenes o fotografías sin texto escrito (pie de foto).

Internet durante la denominada “movilización pingüina”. Gran parte de los sujetos escolares del 2006 habían crecido durante la post-dictadura frente a pantallas, inmersos en un periodo de amplia inserción digital como política pública. Se habían apropiado de las tecnologías digitales, haciéndolas indispensables e indisolubles de sus procesos comunicativos y ciudadanos, como la forma casi natural de desenvolverse en el mundo.

Los estudiantes y las estudiantes potenciaron este conocimiento y la disposición libre de estas herramientas para configurar la Internet como escenario desde el cual actuaron, compartieron, coordinaron y crearon nuevos modos de participación ciudadana y de flujo informativo, trasladando allí lo que acontecía en las calles y colegios del país.

De este modo, Internet fue usado por el movimiento y de forma transversal a todos los niveles de participación, para informar e informarse, para identificarse y para coordinar las actividades. Puntualmente, en el caso de las comunidades virtuales, los resultados apuntan a que el uso de “fotologs” fue con fines informativos y el texto de éstos iba en directa relación a satisfacer esta demanda. Sin embargo, el plano simbólico de la imagen corresponde a la identificación con esta movilización colectiva. Entendiendo que el servicio de Fotolog está centrado en la imagen y que por tanto habría que darle una mayor importancia a los objetivos de ésta, los resultados concuerdan con los de Costa (2008), en el sentido de que “Fotolog” jugó un rol esencial en el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes y las estudiantes como gremio o grupo en protesta.

De los resultados también puedo concluir que este proceso de identificación fue reforzado simbólicamente por la “mensajería instantánea” (a través de “avatares” y “nicknames”). Al mismo tiempo, el uso de la “mensajería instantánea” y el correo electrónico fue principalmente para coordinar actividades.

En síntesis, los sujetos participantes de la movilización consideran que el uso general de Internet en el periodo de movilización fue importante, al igual como la prensa lo destacó en la época. El uso de las TIC permitió a la comunidad estudiantil construir un contra-

medio donde se identificaban como sujetos estudiantes movilizados alineados bajo una misma lógica comunicacional, que acercaba colegios y regiones geográficas, posibilitando una extensión de sus redes previas.

De esta forma, los estudiantes y las estudiantes menores de edad, considerados no ciudadanos, instalaron en la sociedad y en el inconsciente colectivo conceptos poco conocidos como “huelga virtual”, “protesta online” o “blogósfera de los pingüinos”, mediante los cuales transmitieron sus sentimientos, descontentos, afectos e ideales.

Esta movilización no sólo logró desestabilizar brevemente a un gobierno democrático y tensar el dominio de la información por parte de los grandes medios, sino que principalmente demostró que Chile, pese a la brecha digital y económica que lo divide socialmente, en el año 2006 había ya entrado a este nuevo entorno digital, marcando un antes y un después en las formas y estrategias de protesta ciudadana.

Los resultados de este estudio podrían complementarse con investigaciones comparativas sobre el uso de Internet en otros casos de movilización estudiantil, tanto chilenos como extranjeros. En este trabajo esbozo que existen algunas nuevas configuraciones sobre la colaboración y el acceso a la información a través de Internet, tópicos del mundo juvenil actual que podrían ser estudiados a futuro, tomando como base lo acontecido en el año 2006 en Chile.

Lista de Referencias

- Aguilera, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 35 (1), pp. 11-26. Recuperado el 3 de octubre de 2012, de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/48.pdf
- Arias, M., Ruiz, P. & Onell, C. (2007). *Generación 2.0: Radiografía de los nuevos usuarios*, Santiago de Chile: Divergente. Recuperado el 3 de octubre de 2012, de: <http://www.divergente.cl/Reportaje%20>

- Generacion%202%20PUNTO%20CERO%20Fotolog%20Divergente%20SA.pdf
- Biblioredes (2011). *Acerca de Biblioredes*. Recuperado el 23 de marzo de 2012, de: <http://www.biblioredes.cl/quienes-somos/historia>
- Cabrero, J. (2003). Las tecnologías de la comunicación, nuevo espacio para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos. *Comunicar*, 20, pp. 159-167.
- Cárcamo, L. & Nesbet, F. (2008). La Generación Messenger. Relevancia de la mensajería instantánea en la adolescencia chilena. *Última Década*, 28, pp. 35-49.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información. Economía Sociedad y Cultura*. I, II, III. Madrid: Alianza Editorial.
- Cobo, C. & Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0 inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona, México, D. F.: Universitat de Vic / Flacso-México.
- Comité de Ministros de Desarrollo Digital (2007). *Estrategia Digital 2007-2012*. Santiago de Chile: Maval.
- Costa, P. (2008). *El rol de los Fotologs en el movimiento estudiantil chileno de Mayo de 2006*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ingeniería de Medios para la Educación del consorcio Euromime. París: Euromime.
- Dómedel, A. & Peña y Lillo, M. (2008). *El Mayo de los Pingüinos*. Santiago de Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Eisenberg, J. (2003). Internet, democracia e república. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 46 (3), pp. 491-511.
- Godoy, S. (2006). *Monitoreando el futuro Digital: Resultados Encuesta WIP-Chile 2006*. Recuperado el 22 de marzo de 2012, de: http://comunicaciones.uc.cl/prontus_fcom/site/artic/20080418/asocfile/20080418230431/wip_chile_2006_informe_final_en_pdf_ok.pdf
- Godoy, S. (2008). Uso de Internet, Medios de Comunicación, Expectativas Políticas y Generación de Contenidos Online: Resultados del proyecto WIP Chile 2003-2006. *Observatorio (OBS*) Journal*, 2 (3), pp.169-185. Recuperado el 06 de octubre de 2012, de: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/175/188>
- Gómez, E. & Galindo, A. (2005). Los Estudios de Comunicación Mediada por Computadora: una Revisión y algunos Apuntes. *Revista Razón y Palabra*, 44. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n44/gomergalindo.html>
- Grupo de Acción Digital (2004). *Chile 2004-2006. Agenda Digital*. Recuperado el 20 de enero de 2012, de: www.economia.cl/1540/articulos-187092_recurso_1.pdf
- Hashtag (2010). *Facebook en Latinoamérica*. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de: <http://www.hashtag.pe/2010/07/22/facebook-en-latinoamerica>
- Henao, J. & Pinilla, E. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1405-1437.
- Instituto Nacional de la Juventud (2006). *Quinta Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud. Recuperado el 20 de enero de 2012, de: http://www.injuv.cl/portal/wp-content/files_mf/1346363423_magicfields_archivo_1_1.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas (2003). *Síntesis de Resultados Censo 2002*. Santiago de Chile: La Nación S.A.
- Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión*. Barcelona: Gedisa.
- Levin, R., Rubin, D., Balderas, M., Del Valle, J. & Gómez, R. (2004). *Estadística para Administración y Economía*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Llistar, D. (2001). A la izquierda de Internet: las redes ciudadanas y las nuevas formas de organización civil. *Comunicar*, 16, pp. 65-72.
- López-Aranguren, E. (1989). El análisis de contenido. En M. García-Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (eds.) *El análisis de la*

- realidad social*, (pp. 383-414). Madrid: Alianza.
- Lull, J. (2008). Los placeres activos de expresar y comunicar. *Comunicar*, 30, pp. 21-26.
- Martínez, J. (2011). Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), pp. 19-33.
- Mideplan (2006). *Encuesta CASEN 2006*. Recuperado el 13 de febrero de 2012, de: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/publicaciones/2006/Resultados_TICs_Casen_2006.pdf
- Orihuela, J. (2006). *La revolución de los blogs: cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Paseta, M. (2001). Ni globalizados ni globalizadores: las nuevas tecnologías de la comunicación como herramientas para el desarrollo. *Comunicar*, 16, pp. 3-24.
- Peña, T. & Martínez, G. (2008). Sociedad de la información en América Latina: riesgos y oportunidades que representa. *Enlace*, 5 (3), pp. 69-90.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *Desarrollo Humano en Chile 2006. Las tecnologías: ¿un salto al futuro?* Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado el 06 de octubre de 2012, de: <http://www.desarrollohumano.cl/informe-2006/tapa-2006.htm>
- Programa Enlaces (2009). *Nuestra Historia*. Recuperado el 23 de marzo de 2012, de: <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=174&tm=2>
- Salido, N. (2006). Del 11-M al 14-M: Jornadas de movilización social. En A. Vara (eds.) *La comunicación en situaciones de crisis: del 11-M al 14-M: actas del XIX Congreso Internacional de Comunicación*, Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra, (pp. 271-284). Navarra: Eunsa.
- Silva, B. (2007). *La Revolución Pingüina y el cambio cultural en Chile*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 06 de octubre de 2012, de: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/becas/2007/cultura/silva.pdf>
- Subtel (2006). *Fondo de Desarrollo de las Telecomunicaciones*. Santiago de Chile: Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones, Gobierno de Chile.
- Subtel (2007). *Programa Nacional de Infocentros*. Santiago de Chile: Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones, Gobierno de Chile.
- Tilly, C. & Wood, L. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica.
- Turkle, S. (1995). *La vida en pantalla: La identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Valderrama, H. (2008). Movimientos sociales: TIC y prácticas políticas. *Nómadas*, 28, pp. 94-101.

Referencia para citar este artículo: Vesga-Parra, L. S. & Hurtado-Herrera, D. R. (2013). La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 137-149.

La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal*

LUZ DEL SOL VESGA-PARRA**

Institución Educativa la Pamba, Colombia.

DEIBAR RENÉ HURTADO-HERRERA***

Universidad del Cauca, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 14 de 2012; artículo aceptado en noviembre 19 de 2012 (Eds.)

Resumen: En este artículo exponemos las Representaciones Sociales que tienen los docentes y las docentes frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y cómo ellas están ligadas a su experiencia vital, y se convierten en la base para acceder, relacionarse y apropiarse de ellas en sus entornos personales y profesionales. Para comprender dichas representaciones, realizamos una investigación cualitativa utilizando la Teoría Fundamentada. La interpretación de las Representaciones Sociales nos muestra cómo docentes y estudiantes de escuelas públicas colombianas permanecen actualmente en la brecha digital -por extensión y por profundidad- y cómo esta se reproduce en la escuela con expresiones de desigualdad y exclusión social.

Palabras clave (Thesaurus Unesco): Tecnología de la Información, brecha digital, profesor, profesora, escuela.

Palabras clave autores: Representaciones Sociales.

The digital divide: social representations of teachers in a marginal school

Abstract: This article discusses the social representations that teachers have towards Information and Communication Technologies, and how these are linked to their life experiences, and become the basis for access, interact and appropriate them in their personal and professional environments. To understand these representations, we conducted a qualitative study using Grounded Theory. The interpretation of Social Representations shows how teachers and students from Colombian public schools currently remain in a digital divide -both by extension and depth- and how this is reproduced at school with expressions of inequality and social exclusion.

Key words (Unesco Thesaurus): information technology, digital divide, teacher, school.

Authors Keywords: social representations.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es resultado de la investigación "Representaciones sociales que sobre las TIC tienen los docentes de educación básica primaria, de la institución educativa Tomás Cipriano de Mosquera (Popayán-Cauca), 2009-2011", financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca - Colombia, en el marco de la "IV Convocatoria: Programa de apoyo a proyectos de investigación, desarrollo e innovación en el marco de maestrías y doctorados". La autora y el autor del presente artículo damos expreso crédito y mención a la Universidad del Cauca por los espacios y tiempos facilitados para llevar a cabo esta investigación.

** Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación (RudeColombia - Universidad del Cauca). Magíster en Educación (Universidad del Cauca). Licenciada en tecnología e informática de la Universidad Católica de Manizales. Profesora de la Institución Educativa la Pamba, Colombia. Contacto: solvesga@gmail.com

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Colombia. Profesor titular de la Universidad del Cauca, Colombia. Director del grupo de investigación *Urdimbre*. Contacto: deibarh@yahoo.es, grupourdimbrenicauca@gmail.com

A brecha digital: representações sociais de docentes em uma escola marginal

• **Resumo:** Este artigo expõe as representações sociais que têm os docentes frente às tecnologias da informação e à comunicação e como elas estão ligadas à sua experiência vital, e se convertem em base para aceder, relacionar-se e apropriar-se delas nos seus ambientes pessoais e profissionais. Para compreender tais representações, se realizou uma pesquisa qualitativa utilizando a teoria fundamentada. A interpretação das representações sociais nos mostra como docentes e estudantes de escolas públicas colombianas permanecem atualmente na brecha digital –por extensão e por profundidade– y como esta se reproduce na escola com expressões de desigualdade e exclusão social.

Palavras-chave (Thesaurus Unesco): tecnologia da informação, brecha digital, professor, escola.

Palavras-chave autor: representações sociais.

-Introducción. -Metodología. -Hallazgos. -Consideraciones finales sobre los hallazgos. -Conclusión. -Lista de referencias.

Introducción

Inicialmente hemos de plantear que estructuramos esta investigación a través de dos ejes: el primero tiene que ver con las Representaciones Sociales (RS), y está amparado en la idea de que cada persona representa y construye la realidad sobre la base de sus RS. Tal y como lo señalan Berger y Luckmann (2008), estas experiencias permiten la interacción con otros, a partir de su participación en un contexto determinado. Así las cosas, nos pareció interesante comprender la manera como los sujetos docentes crean y recrean las RS, así como determinar la base constructiva desde la cual se desarrolla el pensamiento social y la acción, con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su uso en el aula.

El segundo eje gira en torno a las dos crisis que enfrenta la escuela con la llegada de las TIC: una interna y otra externa. La crisis interna se genera por la reconfiguración en las maneras de pensar, sentir y actuar que causa la tecnología en estudiantes y docentes que interactúan en la escuela. En el caso de los estudiantes y las estudiantes, ellos y ellas la asumen de manera natural, la usan para jugar, para establecer comunicaciones a través de redes sociales con personas del mundo, no importándoles los límites espacio-temporales; allí exponen

su subjetividad,¹ aprenden y construyen conocimiento a través de otras formas y espacios distintos a los que les brinda la escuela. En el caso de los sujetos docentes, han tenido que irse adaptando a las TIC; algunos la usan para comunicarse por correo y buscar información, es decir, para hacer trabajos en ofimática.² No obstante, el problema es que en muchos casos no hay conocimiento, ni habilidad, ni claridad frente a la tecnología, de un modo que lleguen a usarla pedagógicamente, por lo cual la dejan fuera de las aulas de clase. La crisis externa se ocasiona por la manera como el sistema educativo colombiano ha afrontado el tema de la incorporación de las TIC en los espacios escolares, especialmente en lo referido al cuestionamiento a los sujetos docentes para hacerse cargo del fenómeno de las TIC (Zea *et al.*, 2005). Por este motivo, hemos sentido un interés creciente por los procesos sociales y culturales vividos por los sujetos docentes, y cómo tales procesos inciden en la construcción de las RS que hoy tienen frente a las TIC y

1 La subjetividad la abordamos aquí como proceso de producción de significados a partir de diversos campos subjetivos y formas de razonamiento. Este fenómeno es expresado tanto por los hermeneutas como por los teóricos del discurso; de igual modo, la cultura la asumimos no como sistema, sino como acumulación social de significados (González, 2008).

2 Por ofimática se asume técnicas, aplicaciones y herramientas informáticas que se utilizan en las funciones de una oficina, para optimizar, automatizar y mejorar las tareas relacionadas (Fanlo, 2003).

cómo éstas los llevan a actuar de una manera determinada.

Por lo anterior, la investigación realizada bajo la metodología de la teoría fundamentada, quiso trascender la mirada reduccionista de la incorporación de las TIC, en la cual se trata el problema desde fuera de lo que sucede en la escuela, hacia una apuesta por comprender, desde la propia realidad construida por los sujetos docentes, o sea, desde las situaciones que enfrentan sobre el uso de las TIC en el contexto escolar. De esta manera, reconocimos y valoramos la importancia de comprender cómo los escenarios escolares se construyen a partir de la interacción de las personas, las cuales no son simples receptores de programas, iniciativas, leyes y demás decisiones tomadas por terceros, muchas veces sin rostro; por el contrario, son sistemas vivos, dinámicos, cambiantes e impredecibles, desde los cuales se configura la educación formal.

Escenario y sujetos empíricos de la investigación

El escenario escolar de la investigación fue la institución educativa Tomás Cipriano de Mosquera,³ ubicada en la Comuna Siete, al occidente de Popayán (Cauca-Colombia). Esta comuna cuenta con 33 barrios y sus habitantes son el 16.3% de la población urbana total de la ciudad -en su mayoría ocupados por estratos socioeconómicos bajos (Municipio de Popayán, 2008)-. Existen en ella sectores que carecen de las condiciones socio-económicas mínimas y se ubican aquí la mayoría de barrios marginales de la ciudad.

Las fuentes de trabajo son escasas; además, falta planificación urbana, apoyo a programas sociales de prevención de consumo y distribución de sustancias psicoactivas; igualmente, faltan acciones para combatir fenómenos como la inseguridad y el pandillismo que se viven en la comuna. La institución educativa atiende a una población de distintos barrios, que suma alrededor de 1.600 estudiantes distribuidos en tres jornadas (mañana, tarde y noche), desde

el nivel preescolar hasta el nivel de media vocacional.

En cuanto a los recursos tecnológicos, la institución educativa cuenta con una “sala inteligente”⁴ que permanece dañada y cerrada desde hace aproximadamente cinco años; no se ha arreglado por el alto costo que implica. Tiene una sala de informática con 25 computadores, que fueron donados en el año 2006 por el programa Computadores Para Educar (CPE),⁵ de los que hoy funcionan sólo 12. La conectividad a Internet la realiza el programa Compartel, al que tienen acceso seis computadores. La institución educativa cuenta, además, con dos *video beam* (uno dañado y otro bueno), un televisor, un *D.V.D.*, una cámara fotográfica, una filmadora y un equipo de sonido. Estos equipos los usan generalmente los coordinadores y coordinadoras o el rector, ya que los docentes y las docentes expresan temor a dañarlos y a tener que asumir los costos de reparación.

Los sujetos participantes fueron nueve docentes de la básica primaria, oriundos de las zonas rurales de Popayán. Durante su niñez y juventud no tuvieron acceso a las TIC, pues no existían en su época; y si las usaron en su nivel de estudio universitario, lo hicieron ocasionalmente. Hasta hace muy poco, la mayoría tuvo su primer acercamiento a estas herramientas y la posibilidad de adquirir un computador para uso familiar. Sólo tres de ellos cuentan con servicio de Internet en la casa. La edad de los docentes y de las docentes oscila entre 49 y 58 años y tienen entre 25 y 34 años de experiencia educativa. Todos y todas tienen el título de licenciado o licenciada en un área específica, y cinco cuentan también con una especialización en distintos campos educativos.

Cada año se distribuyen los grados de

3 Aprobada por Resolución 01821 del 4 septiembre de 2008 - Decreto 139 del 6 de agosto de 2003.

4 Un salón especial donde el docente o la docente, por medio de un computador, orienta las clases y controla las actividades que realizan sus estudiantes a través de 15 monitores, teclados y mouse, dispuestos para el trabajo de ellos.

5 Computadores Para Educar. Programa nacional colombiano, encargado de dotar de infraestructura tecnológica y formar a docentes en TIC, en instituciones educativas públicas urbano-marginales del país.

primero a quinto para orientar todas las asignaturas, incluida Tecnología e Informática, pues, por orden de la Secretaría de Educación Municipal, un docente ya no puede, en la básica primaria, orientar exclusivamente esta asignatura. Así pues, empieza la exigencia y la presión institucional para que los docentes y las docentes aprendan sobre las TIC y las enseñen.

Para sintetizar, de los nueve sujetos docentes, cinco practican y usan las TIC para distintas actividades en su casa, y cuatro no las usan. Elegimos el contexto y los participantes de manera intencional y, luego de establecer relaciones de familiaridad, surgieron deseos de colaboración y de trabajo colectivo para abordar el estudio de las RS sobre las TIC.

Metodología

Tipo de estudio. Para comprender las RS de los sujetos docentes, acudimos a la investigación cualitativa, abordando el estudio de las RS desde un enfoque procesual (Jodelet, 1984), el cual centramos en los procesos que cada persona experimenta en su vida cotidiana. Estos le permiten ir construyendo su pensamiento social y constituyen los pilares de los razonamientos que las personas hacen de su realidad a través de las interacciones sociales con los demás, configurando así las RS, que a la vez tienen efectos sobre su comportamiento social (Ibáñez, 1994).

Bajo el enfoque procesual decidimos seguir los postulados de la Teoría Fundamentada, entendida como una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar (Strauss & Corbin, 2002).

Técnicas e Instrumentos. Realizamos dos entrevistas grupales y cinco entrevistas en profundidad, en ambos casos con apoyo de guías semiestructuradas, con preguntas abiertas sobre el objeto de la investigación, de carácter flexible y sujetas a cambios, según lo que surgió del diálogo con los sujetos participantes. También desarrollamos seis talleres con el objetivo de recopilar información para saturar las categorías y subcategorías empíricas halladas en el análisis de las entrevistas. Además, con los talleres

pretendimos generar un espacio de formación con los sujetos docentes mediante diálogos y reflexiones en torno a la realidad escolar y sus actores, alrededor de la incorporación de las TIC y sus posibles alternativas de solución.

Tipo de análisis y procesamiento de la información. Para el análisis de la información seguimos el *método de comparación constante* en tres fases: *acercamiento*, donde realizamos una aproximación al escenario escolar y a los docentes y las docentes participantes; *focalización*, donde analizamos los relatos recolectados de las entrevistas grupales y en profundidad, codificando y categorizando la información de manera simple o abierta, axial y selectiva, conforme a los patrones y tendencias que íbamos descubriendo tras la lectura y el análisis constante de los mismos; de este modo identificamos las distintas piezas de información de acuerdo con criterios de ordenamiento y agrupamiento (Strauss & Corbin, 2002); y, finalmente, *profundización*, que consistió en alcanzar la saturación de las categorías empíricas y su descripción; realizamos la triangulación, es decir, el proceso en el cual las categorías empíricas fueron vistas a la luz de otras teorías existentes sobre el asunto, con el propósito de llegar a descubrir el aspecto que no hubiese sido tratado desde otras teorías para plasmarlo mediante un escrito que da origen a la teoría sustantiva.

Hallazgos

1. La brecha digital: una consecuencia de la desigualdad social.

Las TIC se involucran de manera cada vez más estrecha con las actividades realizadas por los sujetos a diario; estas tecnologías llegan al corazón de las sociedades con una promesa de desarrollo, es decir, la difusión rápida y masiva de las comunicaciones se interpreta habitualmente como un indicador de modernización, de progreso social y cultural, vinculado ello a movimientos que proclaman la libertad y la equidad. Sin embargo, al presenciar la forma como las TIC han llegado a ser parte de la vida cotidiana de las personas, podemos afirmar cómo reproducen y acentúan desigualdades sociales, convirtiéndose en instrumentos del

incremento de las diferencias y de desarrollo de nuevas formas de desigualdad. En este sentido, mostramos cómo aquella promesa de igualdad y equidad, con la incorporación de las TIC en la sociedad, se torna falsa; igualmente, sospechamos de sus concepciones neutrales, pues lo que se ha podido reflejar es cómo algunos sectores privilegiados se benefician por éstas y cómo otros sectores se alejan de estos beneficios. Como dice Landow (1995, p. 211), “una tecnología siempre confiere poder a alguien. Da poder a los que la poseen, a los que la utilizan y a los que tienen acceso a ella”.

De este modo, las TIC benefician a quienes tienen el poder adquisitivo para tener acceso a ellas; al usarlas logran tener una familiarización tal que les permite prepararse para la llegada de otras nuevas tecnologías, es decir, son los sectores sociales altos los que se benefician de las TIC:

(...) los segmentos de población con el estatus socioeconómico más alto tienen tendencia a adquirir la información más rápidamente que los estratos de nivel socioeconómico más bajo, así que el desnivel de conocimiento entre estos dos segmentos tiende a aumentar en lugar de disminuir (Wolf, 1994, p. 78).

Ese aumento de desnivel social y conocimiento es la brecha digital, entendida como la distancia generada, tras la incorporación de las TIC, en las sociedades y las divisiones sociales, económicas y de conocimiento, que se genera entre las personas, sectores y países que pueden tener acceso a las TIC, y los que no. La brecha digital es una consecuencia de la desigualdad social humana que en todas las épocas ha estado presente: “... en las que han existido formas más o menos complejas de dependencia social y política y grados más o menos acusados de reparto diferencial de los recursos y las riquezas” (Tezano, 2001, p. 16). Estas desigualdades se nutren de la riqueza del propio sistema y, a medida que se avanza en los aspectos como la economía y la tecnología, se retrocede en el aspecto social.

Para analizar la brecha digital -en el contexto de este trabajo-, es necesario abordar dos dimensiones que ella posee: la primera, por

extensión, referida a la división entre quienes tienen las posibilidades de adquirir las TIC y de acceder físicamente a su uso, y quienes no; y la segunda, por *profundidad*, relacionada con la distancia que hay entre quienes adquieren ciertas habilidades y destrezas con calidad en el uso de las TIC, y quienes aún no alcanzan ni a una apropiación⁶ básica (Carrasco, 2009).

2. La escuela colombiana en la brecha digital por extensión.

En la brecha digital por *extensión* se mide la capacidad económica que tienen los actores institucionales escolares para adquirir las TIC y así poder acceder a ellas para usarlas en el lugar deseado, cuantas veces se requiera y se desee. Una situación que ubica socialmente la innovación tecnológica, es la necesidad de estar comprando y adquiriendo la última tecnología que se comercializa y entra a los mercados; esto, a su vez, reproduce algunos desniveles de conocimiento que tal vez se estaban disminuyendo con respecto a las tecnologías de comunicación más antiguas; por ejemplo: si las escuelas ya habían conseguido de alguna manera ir cerrando un poco la brecha con el acceso a tecnologías como la televisión, o el VHS, hoy en día las TIC amplían nuevamente la brecha del último acceso tecnológico. Seguramente la mayoría las tendrán algún día, pero el problema es que, mientras eso pasa, las diferencias se ampliarán de tal forma que será cada vez más imposible el acercamiento.

En la búsqueda de una comprensión de la brecha digital por extensión, desde las RS de los propios actores escolares, esto es, los docentes y las docentes de una institución educativa pública, a continuación profundizamos sobre sus razonamientos, sentimientos, interacciones y acciones sobre el fenómeno, aspectos que muestran la manera como docentes y

6 De acuerdo con el MEN (2008), la apropiación de las TIC “plantea dos procesos dinámicos y permanentes: la preparación subjetiva (Sensibilización e Inclusión) que ayuda a enfrentar temores, resistencias o dificultades, o bien, que ayuda a fortalecer, desde lo actitudinal, los aprendizajes mediados por la tecnología; y la preparación cognitiva (Iniciación y Profundización) que ofrece una línea coherente y escalonada de cualificación personal, profesional en el uso y apropiación de las TIC para aportar al desarrollo de cuatro competencias requeridas para su apropiación: Pedagógicas, comunicativas y colaborativas, éticas y técnicas” (MEN, 2008, p. 6).

estudiantes de las escuelas públicas colombianas permanecen aún sin acceso físico a las TIC.

Los sujetos docentes afirman cómo en su entorno familiar el asunto del poder adquisitivo personal es radicalmente decisivo para poder comprar equipos tecnológicos como un computador: “La mayor dificultad, yo pienso que para la gente, es no poder comprar un computador” (T: EP4/Re:A/G:M/R:15).⁷ En consecuencia, el equipo de docentes considera que su situación económica incidió totalmente al momento de optar por la adquisición de alguna nueva tecnología: computador, Internet o celular: “Había otras necesidades (...) solo hasta los 50 años pude comprar mi propio computador” (T: EG1/Re:A/P:2/G:F/R:13A). Por un problema netamente económico, los sujetos docentes no acceden a las TIC o lo hacen de manera tardía, lo que impide una familiarización con las mismas, pues les resulta algo totalmente extraño y ajeno, ya que estuvieron ausentes en sus experiencias de vida, lo que coincide con lo planteado por Cabero (2004) cuando afirma que “las tecnologías no llegan a utilizarse hasta que uno no se apropia de las mismas, y su apropiación pasa por la cotidianidad del uso, y esta por su cercanía” (Cabero, 2004, p. 22).

Para el caso de sus estudiantes, los docentes y las docentes piensan que pasa algo similar o peor, pues ellos y ellas viven en difíciles condiciones económicas, lo que no les permite adquirir las nuevas tecnologías que el mercado empieza por ofrecer: “Aquí los estudiantes son muy pobres (...) en su casa ni pensar en un computador” (T: EG1/Re:A/P:2/G:F/R:22). Debido al estrato socioeconómico bajo al que pertenece la población estudiantil atendida por la institución, se posterga la posibilidad de adquirir tecnologías a corto y mediano plazo por el colectivo de estudiantes. La anterior situación lleva a considerar cómo las poblaciones de las zonas rurales y urbano-marginales del país, siguen sin acceso a las TIC en el ámbito familiar y en su comunidad.

Por lo anterior, el colectivo docente deduce que la escuela resulta ser la única opción para que sus estudiantes accedan a las TIC, pues en los barrios, a pesar de la existencia del café Internet, sólo accede quien tenga para pagar por el servicio. Tal situación los lleva a considerar que un camino para disminuir la brecha digital por extensión sería que la escuela adquiriera la última tecnología: “Nosotros estamos en ese sueño, de que esta institución primero adapte unos espacios y una infraestructura” (T: EG2/Re:A/P:1/G:F/R:47A). De este modo, los docentes y las docentes creen que el problema de la brecha digital por extensión se reduce al plano económico, y sólo se podría resolver en cuanto se obtengan recursos económicos para adquirir las nuevas tecnologías; sin embargo, si sólo se piensa en tomar medidas donde se supla la inexistencia de infraestructura, se seguirá beneficiando exclusivamente a unos pocos sujetos e indirectamente se seguirá ampliando la misma brecha.

Para los profesores y profesoras, la escuela es la responsable del acceso a las TIC, pero manifiestan que éste es imposible por las condiciones precarias respecto a las TIC en las instituciones educativas. Al describir el contexto tecnológico escolar por los equipos de docentes, se encuentra un panorama desolador: en la institución existe una relación de un computador por cada 50 estudiantes y un punto de acceso a Internet por cada 266 estudiantes, lo que refleja el enorme problema de acceso físico en cuanto al espacio y tiempo para hacer uso de las TIC en la escuela: “Si la escuela tuviera acceso. ¡Pero no! (...) ¡Estamos perdiendo un recurso valioso!” (T: EG2/Re:A/P:4/G:M/R:39B).

Sobre sus sentimientos, los sujetos docentes expresan descontento por la carencia de un plan de sostenibilidad para la infraestructura tecnológica existente, pues en el momento de una reposición o mantenimiento de los equipos tecnológicos no hay recursos para estas demandas institucionales: “Tuvieron que cerrar la sala de informática porque usted sabe que el mantenimiento de esos aparatos es costoso” (T: EP4/Re:A/G:M/R:31). Existe un malestar en el colectivo de docentes por esta carencia, ya que el problema se traslada a ellos, y expresan

7 T: Técnica de recolección de información. EG: Entrevista Grupal / EP: Entrevista en profundidad. Re: Registro. A: Audio. P: Participante. G: Género. F: Femenino / M: Masculino. R: Relato.

cómo han tenido que llevar a la escuela sus pocos y propios aparatos tecnológicos: “Los que usamos equipos son los que, por ejemplo, un compañero que trae su grabadora; (...) aquí no hay equipos disponibles” (T:EG2/Re:A/P:4/G:M/R:42); siendo también víctimas, en muchos casos, de robos y daños, asunto que los lleva a abstenerse de usar sus tecnologías en su entorno laboral.

Por causa de la escasa e ineficiente infraestructura de la escuela, los docentes y las docentes manifiestan desmotivación para utilizarlas: “Me desmotiva la cantidad tan mínima que hay de computadores y su estado” (T: EP2/Re:A/G:F/R:31). Es así como en el personal docente se refleja una distancia entre el ideal de una incorporación de las TIC en la escuela y la realidad. Los sujetos docentes ven muy lejos el día en que puedan tener una relación de un computador por cada estudiante: “Hay una sala con unos computadores (...) más dañados que buenos (...) entonces no se logra ver un proceso, menos se van a ver resultados” (T: EG2/Re:A/P:1/G:F/R:15A). “Lo ideal sería que cada niño tuviera su computador (...) eso sería increíble (...) pero quién sabe cuándo podrá ser eso realidad” (T: EP4/Re:A/G:M/R:24).

El esfuerzo que ha realizado el gobierno nacional en los últimos años para proporcionar la llegada de equipos tecnológicos a la escuela, no es suficiente para los docentes y las docentes, porque sienten que aún no se soluciona el problema de acceso a las TIC; de igual modo, se sienten impotentes ante las necesidades generadas en cuanto a la reposición y mantenimiento de las mismas: “Uno se trae un equipo y acá se entran y se lo roban (...) se prefirió no volver a traer nada” (T: EG2/Re:A/P:1/G:F/R:43). “Es muy costoso el arreglo y tiene que ser en Bogotá” (T: EG1/Re:A/P:2/G:F/R:39). Para los profesores y las profesoras, la tecnología que llega a la escuela no ha sido suficiente para abarcar la demanda escolar; tampoco han logrado conservarse los computadores buenos que han llegado a la institución: “No tenemos acceso porque la sala permanece dañada u ocupada con el profesor de bachillerato” (T: EP5/Re:A/G:F/R:30). “Los niños de la mañana no tienen acceso (...) y eso que esta institución es técnica” (T: EP5/

Re:A/G:F/R:31). Los docentes y las docentes, a pesar de todos los problemas vivenciados, reconocen que es importante tener acceso a las TIC como un camino indispensable para iniciar un proceso adecuado de aprendizaje de dicha herramienta: “En mi casa, hasta que llegó el computador, y ahí sí ya empezamos a aprender” (T: EG1/Re:A/P:3/G:F/R:16). Los sujetos docentes, al sufrir la falta de acceso a las TIC, tampoco han construido una familiaridad con las mismas, aspecto que los lleva a no poseer las herramientas conceptuales ni pedagógicas para apropiárselas ni incorporarlas de manera adecuada en el aula, como tampoco para idearse la manera de aportar a las desigualdades sociales a través del uso de las TIC.

Al no garantizar el acceso de extensión a las TIC en la institución educativa, el Estado colombiano contribuye con la brecha digital, que no es sino otra forma de exclusión social para la mayoría de la población; y ante esta realidad, la escuela nada puede hacer para impulsar la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos y ciudadanas del país. Esto nos lleva a comprender cómo las maestras y maestros están también inmersos en la brecha digital y social, y con ella, sumidos en una nueva forma de exclusión educativa. Según Tentí (2007), la exclusión educativa tiene dos dimensiones: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. Para nosotros, la brecha digital por extensión se relaciona con la exclusión educativa del conocimiento, o sea, con la imposibilidad de que los sujetos infantes y jóvenes de las escuelas públicas colombianas accedan al conocimiento a través de las TIC, tarea que no implica sólo tener computador y conexión a Internet, sino el desarrollo de un proceso educativo complejo que requiere de la combinación de elementos, actores y recursos que implican un alto costo social, económico y educativo, y que aún no están disponibles para todas y todos.

3. La escuela colombiana en la brecha digital por profundidad

Esta dimensión de la brecha digital tiene que ver con el paso siguiente del acceso a las TIC, y consiste en su adecuado uso, frecuencia,

utilidad y calidad de uso, para lograr habilidades y capacidades humanas. Al garantizar el acceso a las tecnologías, se avanza hacia una familiarización con ellas, lo que incrementa la disponibilidad y la competencia hacia otras nuevas tecnologías. Para disminuir la brecha digital por *profundidad* es necesario el alcance de un nivel superior de apropiación, tanto de los medios, herramientas e instrumentos de acceso, como del acceso intelectual, efectivo a la información y al conocimiento por las personas de la sociedad (Silvera, 2005).

De este modo, se parte de las RS que tiene el colectivo de docentes frente a la brecha digital por *profundidad*, para comprender el problema. En este sentido, el personal docente considera que para llegar a una apropiación personal de las TIC son necesarios cuatro procesos, a saber:

a. Capacitaciones adecuadas al nivel de docentes.

El primer proceso abarca el nivel de calidad de las capacitaciones en el acercamiento y uso de las TIC. Algunos sujetos docentes expresan su descontento por ciertas situaciones vividas en varias capacitaciones recibidas que obstaculizaron su familiarización con las mismas: la planeación de las capacitaciones era ajena a su realidad y a sus intereses; poseían un alto contenido técnico donde no eran considerados aspectos pedagógicos; el tiempo contemplado entre una capacitación y otra era extenso; y gran parte de las capacitaciones se concentraron en aspectos teóricos donde predominó la ausencia de la práctica: “Yo sí asistí a muchas capacitaciones, pero la verdad los temas eran muy elevados (...) yo casi no aprendí nada” (T: EG2/Re:A/P:1/G:F/R:19). “En una capacitación, igual escasamente a prenderlo aprendí” (T:EP3/Re:A/G:F/R:13B). “Pues era un muchacho y nos daba mucha teoría y a la hora de verdad de la práctica uno quedaba en las mismas” (T: EG1/Re:A/P:1/G:F/R:26).

Por otro lado, otros maestros y maestras expresan satisfacción por experiencias vivenciadas en otras capacitaciones que les posibilitaron un positivo acercamiento a las TIC: la planeación se basaba en situaciones cotidianas de la escuela; se empleó un lenguaje familiar y pedagógico no solamente técnico;

se utilizaron explicaciones y demostraciones continuas y secuenciales; los contenidos usados se llevaron a la práctica; el desarrollo de algunas propuestas de trabajo se realizó de forma autónoma: “Asistí a una capacitación, la única que he tenido, y excelente me ha parecido (...) esa sí me llegó” (T: EP2/Re:A/G:F/R:15). “En un taller (...) excelente la manera de llegarnos, del que más resultado he sacado” (T: EP3/Re:A/G:F/R:14). “Era algo como muy programado, muy metódico, necesariamente teníamos que aprender” (T: EP3/Re:A/G:F/R:15).

Por consiguiente, el colectivo de docentes valora las capacitaciones dependiendo de sus avances en el manejo del computador. El aprendizaje de las TIC las reduce a una instrumentalización de las herramientas. Esta mirada instrumental es un asunto aprendido de los orientadores y orientadoras en las capacitaciones, quienes en su mayoría son técnicos e ingenieros o ingenieras, y se enfocan meramente en el uso de las herramientas.

En este primer proceso expresado por los sujetos docentes, se hace necesario, para llegar a una apropiación real de las TIC, brindarles realmente una alfabetización digital, referida esta no sólo al uso de las herramientas, sino al desarrollo de un sofisticado repertorio de competencias que impregnan el lugar de trabajo, la comunidad, y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información, seleccionarla, evaluarla y producirla, de acuerdo con una ética comunicativa. Además de una alfabetización digital, es necesario superar esa visión instrumental, abriendo espacios en las formaciones para abordar reflexiones sobre el nuevo contexto de la sociedad de la información, las características presentadas en los nuevos entornos formativos en constante cambio y los nuevos roles que se le están asignando a los docentes y a las docentes en las sociedades y en las escuelas del futuro (Rueda & Quintana, 2007).

b. La práctica como proceso transversal para el aprendizaje.

Los profesores y profesoras manifiestan cómo la práctica es el eje transversal para posibilitar los resultados en el proceso de

aprendizaje en el uso eficiente de las TIC, pues a través de esta se desarrollan habilidades y destrezas, a medida que se avanza en el conocimiento de la herramienta y se van descubriendo posibilidades para su uso personal y profesional: “A medida que uno va practicando se van viendo los resultados y uno se motiva a seguir aprendiendo” (T:EP3/Re:A/G:F/R:18). “Si uno quiere aprender (...) debe prepararse en varios programas (...) y practicarlos mucho, sino se olvidan” (T: EP1/Re:A/G:F/R:18).

En la práctica, también aparecen dificultades que hay que enfrentar, pero allí están la perseverancia y las ganas de seguir avanzando. Ellos creen que, según la actitud que se tenga frente a las dificultades, se van consolidando nuevos aprendizajes o se renuncia al reto: “Yo escuchaba (...) lo hacemos en Word o en Excel, decía yo: ‘eso qué difícil’ (...) pero poco a poco uno va avanzando” (T: EG1/Re:A/P:3/G:F/R:24). “Aparecen molestias físicas: ardor en los ojos, dolor en los hombros y poca visión (...) uno como que no está acostumbrado, pero hay que seguir adelante” (T: TF3/Re:Te/P:8/G:M/R:16).

Según los resultados que se obtengan de la práctica, los sujetos docentes valoran o rechazan las formaciones recibidas en el uso de las TIC: “Antes no sabía y buscaba a una persona que supiera, ahora, después del curso, yo ya me defiende” (T: EG1/Re:A/P:1/G:F/R:20). “Algunos de los docentes expresaron que, por la falta de práctica al finalizar las capacitaciones, lo aprendido sobre el uso del computador se desactualizó y se olvidó: ‘Por falta de práctica (...) se me olvidó lo que aprendí en los cursos’” (T: EP2/Re:A/G:F/R:17).

A pesar del rechazo, la neutralidad o la aceptación que los docentes de las instituciones públicas puedan tener frente a las TIC, de las habilidades o destrezas para familiarizarse o no con las herramientas, de las ausentes experiencias en su niñez y juventud con las TIC, lo que se refleja en este segundo proceso que pone a la práctica como la vía para una apropiación de las TIC, es que a pesar de los esfuerzos individuales de los maestros y maestras por acercarse y familiarizarse a las TIC, todavía su aproximación sigue siendo

instrumental, llevando a ver al uso de las TIC como un ejercicio mecánico donde la práctica los hace diestros en el uso de la herramienta, pero no hay reflexiones personales, sociales ni educativas en el mismo proceso.

A pesar de lo anterior, las políticas públicas en apropiación de las TIC para los docentes y las docentes, son muy claras y exigentes, explicando paso a paso cada una de las competencias que deben desarrollar con el uso de las herramientas tecnológicas en cada una de las actividades comunicativas, profesionales y colaborativas (MEN, 2008); exigencia política que aparece como una utopía, si se la compara con los procesos reales y lentos que viven los sujetos docentes en su aprendizaje para el uso y manejo adecuado de las TIC. El problema mayor es que los profesores y las profesoras viven una separación y marginación meramente tecnológica, y esta se convierte en separación y marginación social y personal. Al respecto, Cabero (2004) sostiene: “La brecha digital se convierte en brecha social, de forma que la tecnología se torna en elemento de exclusión y no de inclusión social” (p. 3). El combate contra la exclusión escolar requiere de políticas públicas integrales, ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales y culturales.

c. El trabajo colectivo en el uso de las TIC.

Este proceso, considerado por el personal docente, es la posibilidad de trabajar de manera colectiva en el uso de las TIC. Los sujetos docentes se sienten más motivados cuando abordan, en compañía de otras personas, situaciones de aprendizaje en el uso de estas herramientas, generándoles este hecho confianza y seguridad por la posibilidad de compartir experiencias y dificultades: “Grabar música, quemar un CD, un DVD, todo ese tipo de cosas me lo ha enseñado a mí mi hijo menor” (T: EP4/Re:A/G:M/R:16). “Mis hijos me colaboran en la elaboración de cuadros, que todavía me queda muy difícil” (T: EP3/Re:A/G:F/R:12).

La mayoría de los maestros y maestras sienten gusto al trabajar en equipo, en su casa, con sus hijos e hijas, especialmente al momento

de presentárseles dificultades en el uso de las TIC. Este trabajo en colectivo, coincidiendo con Piscitelli (2009), es una habilidad que docentes y estudiantes requieren, para obtener los beneficios brindados por el uso de las TIC en la sociedad de la información. Los profesores y profesoras expresan este proceso como importante, en la medida en que alguien cercano a ellos los puede ayudar y solucionar un problema técnico con el uso de la herramienta, pero aún no miran ese trabajo colectivo como una nueva oportunidad de apoyo y colaboración de sus intereses personales y profesionales a través de la comunicación y la interacción *on-line*, estableciendo contacto con personas del mundo, a través de las redes sociales, las comunidades virtuales, las videoconferencias, entre otras; logrando aprovechar las TIC para convertirse en productores de información que les permita visibilizar sus saberes históricos y culturales, y desde allí encontrar caminos que les faciliten disminuir la brecha digital por *profundidad* en la que se encuentran.

d. Deseo para aprender sobre las TIC.

Los sujetos docentes consideran de gran importancia tener un fuerte deseo individual para avanzar en el aprendizaje del uso de las TIC, permitiendo ampliar relaciones, experiencias y proyecciones frente al uso de la herramienta: “Mi mayor fortaleza es (...) las ganas de aprender (...) traerles cosas distintas a los niños” (T: EP1/Re:A/G:F/R:20). Los docentes y las docentes plantearon que el aprendizaje inicia con una motivación interior y continúa con la voluntad, que se constituye en el camino para apropiarse e incorporar las TIC en su vida personal. Así pues: “Si uno quiere y hay una motivación, se puede aprender a usar el computador” (T: TF3/Re:Te/P:1/G:F/R:1A). “Tiene que haber es una voluntad y un desprendimiento de todos esos miedos” (T: EG1/Re:A/P:2/G:F/R:30). “La práctica es lo más importante, sino uno empieza a quedarse y se le olvida todo” (T: EG1/Re:A/P:1/G:F/R:18).

En tal sentido, expresan como indispensables ciertas actitudes para el avance en la apropiación de las TIC: curiosidad, indagación, compromiso, deseo de trabajar en colaboración,

atención a la experimentación, superación de las fronteras y sentimiento de pertenencia. Los maestros y maestras consideran que, para llegar a la apropiación adecuada de las TIC, es importante tener condiciones emocionales que permitan avanzar en el aprendizaje a pesar de encontrar dificultades. En este cuarto proceso, el colectivo de docentes asume el aprendizaje de las TIC como una motivación intrínseca de cada individuo, que les permite avanzar sobre sus fortalezas y generar aprendizajes autónomos y autodidactas; sin embargo, según Tentí (2007), sólo actitudes positivas no bastan para un buen aprendizaje, sino que hay que tener en cuenta que son necesarias determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las características de las personas que aprenden, y estas a su vez resultan ser cada vez más desiguales y diferentes.

De este modo, los procesos anteriores, considerados por los docentes y las docentes para apropiarse a las TIC de una manera adecuada, resultan necesarios pero no suficientes. Los maestros y maestras no ven un camino claro para colaborar, desde su quehacer pedagógico, con la disminución de la brecha digital por *profundidad*, pues piensan que esta es alimentada por desigualdades sociales y culturales que ellos no pueden resolver ni enfrentar, por falta de elementos para ello.

Consideraciones finales sobre los hallazgos

Los sujetos docentes son conscientes de su responsabilidad frente a la disminución o ampliación de la brecha digital propia o de sus estudiantes, pero sienten una gran frustración: por un lado, por las condiciones lamentables de la infraestructura tecnológica existente en la escuela; por el otro, por las pocas habilidades y destrezas que han alcanzado en el uso de las TIC, que no les permite tener una adecuada y completa alfabetización digital. Este desconocimiento hace que los maestros y maestras no asuman la reflexión pedagógica necesaria frente a las TIC, haciendo que el uso instrumental de ellas sea considerado como la única opción, lo que implica carencia de propuestas diferentes de relacionamiento con

las TIC en la escuela, elaboradas por los mismos maestros y maestras.

La escuela, según el papel que cumple en la sociedad, podría de algún modo ayudar a igualar el acceso a las TIC y compensar las desigualdades que persisten aún en la sociedad. Claro que este desafío habrá de empezar con procesos de reflexión desde las mismas políticas sociales y educativas, en los que se coloque -en el centro del proyecto formativo- una educación en medios y en nuevas tecnologías donde se tengan en cuenta cuatro componentes esenciales que, según Buckingham (2008, p. 199) son:

- *La representación*: Donde las personas puedan ser conscientes de las múltiples representaciones del mundo que despliegan los medios, y en ese sentido tener la capacidad para evaluar y decidir qué adoptan o rechazan para su vida.
- *El lenguaje*: Que consiste en desarrollar las habilidades necesarias analíticas, y las pertenecientes al metalenguaje, para ser capaces de descubrir cómo opera el lenguaje en los medios digitales y entender, cuestionar, criticar o aprobar, la retórica que se moviliza en la comunidad interactiva.
- *La producción*: Que consiste en comprender lo que se comunica a través de los medios digitales, quiénes lo producen y con qué objetivo se publica, para luego tomar una posición personal frente a las múltiples producciones que circulan constantemente.
- *Lo público*: Que consiste en el proceso para adquirir una conciencia frente a la posición que se toma cuando se hace uso de algún medio digital, ya sea como lector o como usuario.

De este modo, el papel de la sociedad y de la escuela es educar en TIC, acercándose más a una humanización que vaya más allá de un mero uso descontextualizado de las herramientas (lo que hasta el momento ha sido la propuesta coyuntural del Estado para atender el problema), desarrollando habilidades que le permitan a la comunidad estudiantil expresarse

en un entorno multimedia o en un ecosistema infocomunicacional (Erazo & Muñoz, 2007), lo que implica asumir la alfabetización digital como un proceso permanente que se liga a los distintos lenguajes de un mundo posmoderno, mediático, multicultural y en constante cambio. De igual modo, la escuela debe abrir en la sala de clases el debate sobre la educación en TIC, donde los sujetos que lo habitan tengan espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y de sentidos diversos.

Se hace necesario que, a través de políticas educativas, las instituciones educativas públicas superen el acceso a la infraestructura tecnológica y se formen en el desarrollo de capacidades y habilidades en el uso de las TIC (lo que implica una alternativa estructural del problema en la relación Estado-escuela), siendo este un camino para formar personas con mayor capacidad de decisión que influyan en la construcción de la sociedad del conocimiento. Así mismo, es necesario que las escuelas piensen caminos para ayudar, desde su quehacer pedagógico, a disminuir la brecha digital, brindando ambientes de aprendizaje (Jaramillo & Ruiz, 2009) donde se les abra un abanico de oportunidades a los estudiantes y a las estudiantes para incluirse en la sociedad actual, reconociendo que la educación que reciba el sujeto se convierte en un elemento determinado para la utilización, o no, de las nuevas tecnologías; en consecuencia, para favorecer la inclusión en la sociedad de la información, o para potenciar la exclusión de la misma.

Conclusión

Vemos cómo docentes y estudiantes de las escuelas públicas colombianas se encuentran hoy en la brecha digital; la falta de acceso por *extensión* y por *profundidad* invade las realidades de la escuela. Aunque existen programas nacionales encargados de dotar de infraestructura tecnológica y de alfabetizar digitalmente a docentes y directivos, estos no son suficientes frente a la problemática y las situaciones que enfrentan los propios actores escolares. La poca familiaridad que tienen los maestros y maestras frente al uso de las TIC los lleva a no alcanzar procesos de apropiación

personal ni profesional; tal situación se refleja al momento de decidir para qué y cómo usan las TIC en su cotidianidad y en sus prácticas pedagógicas. Las TIC se han domesticado en las aulas de clase y se orientan sin una propuesta de educación en medios, reduciéndolas a un plano instrumental.

Por lo anterior, vemos cómo los agentes escolares de las escuelas marginales de Colombia permanecen hoy en una brecha digital que es una forma de exclusión educativa del conocimiento. Este hecho aumenta las desigualdades sociales y culturales entre países, regiones y ciudadanos o ciudadanas del mundo. De este modo se inicia una nueva clasificación excluyente, de acuerdo con las posibilidades, oportunidades y calidad, al momento de hacer uso de las TIC; es decir, se marca una diferencia entre los usuarios y usuarias de las TIC: unos sujetos que son los consumidores y espectadores de la información, y otros sujetos que, gracias a sus capacidades y habilidades en el uso de las TIC, se convierten en los productores de información y conocimiento, logrando jalonar proyectos sociales, culturales y educativos, desligándose de los grupos sociales con poder y riqueza.

Por lo anterior, la escuela colombiana actual está condenada a seguir formando sujetos ciudadanos espectadores y consumidores de los medios masivos de información y comunicación. Tal asunto influye en la posición social que ocupan las personas dentro de la sociedad de la información, abriendo o cerrando oportunidades históricas, sociales y culturales de cada sujeto. Las desigualdades sociales que afianzan la exclusión de las TIC, llevan a la imposibilidad de construir un mundo democrático, con justicia social, en el que las elecciones tecnológicas y los efectos tecnológicos no están al alcance para la apropiación y comprensión de todos los ciudadanos y ciudadanas (Rueda & Quintana, 2007).

Con la exclusión educativa, producto de la inclusión de las TIC en la sociedad, continúa la brecha digital en los actores escolares pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajos y medios, tendiendo a aumentar, ya que aquella se conjuga con otras desigualdades

históricas y sociales que impactan la construcción y producción de conocimiento en los ambientes escolares y no escolares. El asunto no es sólo un problema de la escuela, es un fenómeno que ha sido consecuencia de la organización y administración política de los Estados nacionales, de los modelos de desarrollo que mantienen la brecha digital, pues aunque todos los sujetos habitantes tengan acceso a redes digitales, seguramente algunos tendrán mayor acceso que otros a una mejor calidad y tecnología. Así se apruebe la mejor intencionada de las reformas educativas, fracasará ante los límites que pone la exclusión social a cualquier intento de democratizar el ingreso y el aprendizaje en las instituciones escolares. De esta manera sólo se lograría una transformación desde las políticas públicas, siempre y cuando estas tuvieran en cuenta estrategias integrales de desarrollo social, económico y educativo, para favorecer el desarrollo de una sociedad más inclusiva, más igualitaria y más libre.

Lista de referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Cabero, J. (2004). *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Consejería de Educación y Cultura.
- Carrasco, C. (2009). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad del conocimiento del Perú*. Recuperado el 9 de julio de 2011, de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/quipukamayoc/2008_1/a07.pdf
- Erazo, E. & Muñoz, G. (2007). Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Dosquebradas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (2), pp. 723–754.

- Fanlo, I. (2003). *Formación Ofimática: una nueva perspectiva*. Recuperado el 11 de agosto de 2011, de: <http://www.fudeco.gob.ve/pdf-infocentro/OPENOFFICE.ORG.pdf>
- González, F. (2008). Subjetividad, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4 (2), pp. 225-243.
- Ibáñez, T. (1994). *La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista*. En M. Montero (coord.) "Conocimiento, realidad e ideología." Caracas: Avepso.
- Jaramillo, P. E. & Ruiz, M. (2009). Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 267-287.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En S. Moscovici, "Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales" Barcelona-Buenos Aires-México, D. F.: Paidós.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Municipio de Popayán (2008). *Plan de ordenamiento territorial*. Popayán: Municipio de Popayán.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Rueda, R. & Quintana, A. (2007). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá, D. C.: Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica, Universidad Central, Universidad Distrital.
- Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América latina y el Caribe. *Acimed*, 13 (1), pp. 1-15.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tezano, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en la sociedad tecnológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Buenos Aires: Paidós.
- Zea, C., Atuesta, M., Villegas, G., Toro, P., Nicholls, B. & Foronda, N. (2005). *Hacia un modelo de formación continuada de docentes de educación superior en el uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación*. Medellín: Colciencias, Universidad Eafit.

Referencia para citar este artículo: Giliberti, L. (2013). Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 151-162.

Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana*

LUCA GILIBERTI**

Universidad de Lleida, España.

Resumen: El presente artículo analiza las desigualdades sociales que se reproducen a través del sistema educativo, explorando el estudio de caso de la República Dominicana. El material empírico se basa en los resultados de un estudio etnográfico realizado en diferentes escuelas de Santo Domingo, y en el uso de datos secundarios. De esta forma, se ofrece un panorama amplio sobre la situación educativa en el país caribeño, enfocando el discurso sobre las marcadas desigualdades que se construyen entre diferentes grupos juveniles y sus respectivas escuelas. Tales procesos, que afectan sobre todo a los grupos más pobres, ponen en peligro el derecho a la educación para toda la juventud, dentro de un sistema educativo notablemente diferenciado en términos de clase social e identidad racial.

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): sistema educativo, estratificación social, desigualdad social, exclusión social.

Educational system, youth and social inequalities: a study in Dominican schools

Abstract: The present article analyzes the social inequalities that are generated by the educational system by exploring the situation in the Dominican Republic. Its empirical material is based on the results of an ethnographic study, which was carried out in different schools in Santo Domingo, and is extended by secondary data. Therefore, the study provides a broad overview of the educational situation in the Caribbean country, focussing upon the discourse of the insurmountable inequalities which are constructed between different youth groups and their respective schools. These processes, which in particular affect the poorest groups, jeopardize the right to education for all youth in an education system which is notably differentiated in terms of social class and racial identity.

Keywords (Unesco Thesaurus): educational systems, social stratification, social inequality, social exclusion.

Sistema educativo, jovens e desigualdades sociais: um estudo sobre a escola dominicana

Resumo: O presente artigo analisa as desigualdades sociais que são reproduzidas através do sistema educativo, explorando o estudo de caso da República Dominicana. O material empírico

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, que se sitúa entre la Antropología y la Sociología de la Educación, presenta algunos resultados del proyecto doctoral del autor y fue financiado por la ayuda FPU (Programa de Formación del Profesorado Universitario) AP2008-01092, del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte. Se trata de una etnografía transnacional que analiza las trayectorias escolares y la construcción de las identidades juveniles entre las periferias de Barcelona y Santo Domingo. El trabajo de investigación para el presente artículo fue iniciado en septiembre de 2011 y finalizado en agosto de 2012.

** Investigador en formación del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida (España), miembro del Grupo de investigación Gesec - Territorio y Sociedad, y doctorando en el programa Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Profesor de Exclusión Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida durante el curso 2011-2012. Investigador visitante en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana, 16/09/2011 – 15/01/2012). Licenciado y Máster en Antropología Social y Cultural, Universidad La Sapienza de Roma y Universidad de Torino (Italia). Correo electrónico: lucagiliberti@geosoc.udl.cat

baseia-se nos resultados de um estudo etnográfico realizado em diferentes escolas de Santo Domingo e no uso de dados secundários. Desta forma, oferece-se uma visão global sobre o estado da educação no país do Caribe focada no discurso sobre as marcadas desigualdades existentes entre diferentes grupos de jovens e as suas respectivas escolas. Tais processos afetam particularmente os grupos mais pobres, ameaçando o direito à educação para todos os jovens dentro de um sistema de ensino extremamente diferenciado em termos de classe social e de identidade racial.

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): sistema educativo, estratificação social, desigualdade social, exclusão social.

-1. Introducción. -2. Aproximación metodológica y contextos del estudio. -3. Resultados de la investigación: escuela dominicana y desigualdades sociales. -4. A modo de cierre. -Lista de referencias.

1. Introducción

El presente artículo reflexiona sobre las desigualdades sociales que se manifiestan y se reproducen en la escuela, tratando el estudio de caso del sistema educativo de la República Dominicana. El análisis toma forma a través de la interacción entre una mirada *macro* y una mirada *micro*. La mirada *macro* se refiere a los datos de acceso a la educación y a otros indicadores sociales, a partir de documentos oficiales, informes institucionales y literatura académica. La mirada *micro* se construye a través de un estudio etnográfico sobre diferentes escuelas secundarias de la capital del país, realizado desde septiembre de 2011 hasta enero de 2012. Esta segunda mirada, presente solo en un número muy reducido de los estudios sobre la educación dominicana (Valera, Zaiter, Vargas, Santelises & Caracciolo, 2001; Vargas, 2010), resulta de extrema importancia para observar los mecanismos estructurales de la exclusión a partir de las prácticas cotidianas, y realizar así un análisis profundo de la reproducción de las desigualdades sociales a través del sistema educativo.

Como lo evidencia el trabajo seminal del sociólogo Pierre Bourdieu, el *espacio social* se construye de tal modo que los actores y los grupos son distribuidos en él en función de su *posición* con respecto a los *capitales* adquiridos, en particular el *capital económico* y el *capital cultural* (Bourdieu, 1997). Estas dos formas de capital mantienen una vinculación y ayudan a explicar la *distinción* entre grupos sociales, que se reproducen en términos de jerarquías materiales y simbólicas. Bourdieu

y Passeron (1967, 1977) con sus prácticas de investigación, desvelan los fundamentos ocultos de la dominación y analizan la escuela como un *campo* clave para la reproducción de las desigualdades sociales, a través de los mecanismos jerárquicos de apropiación del capital cultural y sus prácticas de legitimación. Por otro lado, la magistral contribución etnográfica de Willis (2005) sobre los hijos varones de la clase trabajadora en la escuela inglesa, aclara que el sistema educativo cumple paradójicamente con su papel, adiestrando a los estudiantes socialmente subalternos en la habilidad manual y en la masculinidad, alejándolos de los recorridos educativos formales, y empujándolos a reproducir la posición social subalterna ocupada por sus familias de origen. El éxito y el fracaso escolar, y la consiguiente inserción -hegemónica o subalterna- en el mercado laboral, no dependen entonces mayoritariamente de las supuestas capacidades naturales de los individuos, sino de una *herencia* que deriva de la posición ocupada en el espacio social por el grupo de pertenencia, tal como observaron Bourdieu, Passeron y Willis reflexionando sobre los sistemas educativos francés y británico. A partir de estas conceptualizaciones teóricas, analizo aquí el actual sistema educativo dominicano.

Las razones de las desigualdades, que se sitúan en la base de la vida social dominicana, se pueden atribuir “a la naturaleza excluyente del modelo económico implementado, a la debilidad de las instituciones nacionales, y a la falta de compromiso del liderazgo político y empresarial con el desarrollo humano” (Foro Socioeducativo, 2011, p. 2).

La politóloga Jacqueline Jiménez confirma estas tesis cuando, analizando los efectos del crecimiento macroeconómico del país en las últimas dos décadas y la escasa redistribución de los recursos, nota que, paradójicamente, este crecimiento no lleva a una disminución, sino a un aumento de la pobreza y de la marginalidad. Este proceso se puede considerar como el resultado de las desigualdades y del crecimiento de la corrupción pública, que caracteriza impunemente las diferentes esferas de la administración de los Gobiernos dominicanos de las últimas décadas (Jiménez, 2010).

República Dominicana se ha construido como “una sociedad donde el poder económico, social e institucional está distribuido de manera muy inequitativa” (Oficina de Desarrollo Humano, 2010, p. IX). En este sentido, el orden de la desigualdad afecta y debilita el Estado de derecho, siendo el desarrollo humano una *cuestión de poder* (Oficina de Desarrollo Humano, 2008), en “un país donde el Estado del bienestar fue solo una aspiración, con una enorme deuda social acumulada” (Espinosa & Dotel, 2003, p. 116). El acceso de la población pobre a la escuela es altamente diferencial y existe en el país un problema todavía relevante por lo que hace a la cobertura educativa de los sectores subalternos y marginados (Medina, 2002). Estos sectores son amplios a nivel numérico, tanto que según datos del año 2007, el 44.5% de la población vivía en la pobreza y el 21% en la indigencia (Castillo, 2011). Del Valle, refiriéndose al contexto latinoamericano en general, afirma que:

(...) se producen dos fenómenos aparentemente contradictorios: por un lado, la ampliación de las tasas de escolarización en los sectores sociales más bajos, y por el otro, el reforzamiento de las oportunidades educativas diferenciales de los individuos, según sus clases sociales (Del Valle, 2010, p. 600).

Dentro de los procesos de globalización capitalista, en la República Dominicana se desarrolla a partir del año 1992 la muy debatida Reforma educativa, a través de los Planes Decenales de Educación. Ya desde principios del año 2000, algunos investigadores e investigadoras sociales que intentaban evaluar la situación educativa del país después del

primer Plan Decenal, expresaban perplejidades sobre las mejoras efectivas (Valera et al., 2001; Valera, 2004). De hecho, lo que se planteaba en estos análisis es que detrás de la mejora de algunos datos estadísticos, muy publicitados por el Gobierno, se siguiera escondiendo una escuela altamente excluyente. La presente investigación constata que las profecías que se evocaban en estos análisis se han ido autocumpliendo y que, de forma contraria, los compromisos adquiridos por los Gobiernos en los Planes Decenales se han ido desarrollando sólo en mínima parte. Emerge así la brecha consistente que hay entre los documentos institucionales, las declaraciones de intentos y la realidad de la escuela dominicana (Coalición Educación Digna, 2011; Foro Socioeducativo, 2011). En la visión de los actores escolares entrevistados, los centros llegan a tener una caracterización y representación claramente vinculada a la clase social de la población escolarizada. Los sujetos informantes hablan entonces de centros educativos de clase baja, media-baja, media, media-alta o alta. En efecto, dentro del sistema educativo dominicano los estudiantes y las estudiantes con mayor capital económico acceden a instituciones que garantizan mejores oportunidades, dejando la escuela pública a la población empobrecida (Oficina de Desarrollo Humano, 2008; 2010).

2. Aproximación metodológica y contextos del estudio

El estudio responde a la tradición socio-antropológica de la etnografía escolar (Velasco & De Rada, 1997; Serra, 2004). Tal como argumenta Clifford Geertz, uno de los mayores representantes de la antropología interpretativa, a través de la interacción social con los contextos y los sujetos del estudio, la etnografía tiene como objetivo realizar “una descripción densa de la cultura” (Geertz, 1992, p. 21). A través de un conjunto de estrategias, métodos y técnicas, la etnografía se construye como una *forma de representación* (Velasco & De Rada, 1997, p. 73), particularmente atenta a los aspectos microsociales. La antropóloga Tahira Vargas, en su trabajo sobre la violencia en la escuela dominicana, afirma que “la etnografía tiene como

principal requisito la inmersión en los lugares y espacios desde donde se realiza el estudio de los grupos sociales y su convivencia desde esos lugares o *locus* en el sentido antropológico” (Vargas, 2010, p. 16). El *locus* de la presente etnografía corresponde a tres escuelas de secundaria de Santo Domingo: un Liceo vespertino, con población estudiantil de clase baja, y dos Colegios privados, respectivamente con población de clase media y media-baja. Además, se han realizado observaciones y recogida de fuentes de contraste en otros dos centros escolares: un Liceo nocturno, con una población de clase baja, y un Colegio privado de clase alta. En total, las reflexiones que se realizan en la presente contribución se refieren a cinco centros educativos, poblados por estudiantes de distintas clases sociales y situados en diferentes territorios de la ciudad, tanto en zonas urbano-marginales de clase baja, como en urbanizaciones/residenciales de clase media-baja, media y alta.

Los parámetros que han guiado la elección de los centros han sido básicamente tres: la distribución variada en términos de clase social, la titularidad de los centros y la heterogeneidad territorial¹. Por una parte, se ha realizado la investigación en una zona popular entre los barrios de Las Palmas, el barrio Duarte y el Residencial Savica del Sector de Las Palmas de Herrera (Distrito escolar 15-05): “como la mayoría de los barrios marginados de la capital, los habitantes de esta comunidad poseen un nivel de ingresos por debajo de los niveles elementales de subsistencia” (Liceo nocturno, 2002, p. 8). La mayoría de los padres y madres de los estudiantes y de las estudiantes trabajan en la economía sumergida, o en la *chiripa*, en jerga local. Los sujetos informantes describen la *chiripa* como “un trabajo para ir sobreviviendo” (Carlos², 15 años, Liceo vespertino, 1º de Bachillerato), “un trabajo de

un día, y te vas buscando la vida...” (María, 18 años, Liceo nocturno, 2º de Bachillerato). En este territorio se realizó etnografía escolar en un Liceo vespertino con unos 1200 estudiantes (conformado por una estructura principal y una sede destacada, 650 y 550 alumnos respectivamente) y en un Colegio privado de clase media-baja, con unos 490 alumnos y alumnas en la tanda matutina y unos 400 en la tanda vespertina. Incluso, uno de los dos centros de contraste es un Liceo nocturno de unos 780 alumnos y alumnas, que comparte el edificio con la sede principal del Liceo vespertino. Por otro lado, realicé la etnografía en el Este de Santo Domingo, por la Autopista de San Isidro (Distrito escolar 10-05), en una zona de nuevas urbanizaciones de clase media construidas a partir de 2000. En este territorio investigué un colegio de clase media-alta en la Urbanización Fernández, que tiene una población escolar de solo 75 alumnos y alumnas en todo el nivel secundario. El segundo y último centro de contraste fue un Colegio de clase alta situado en el Ensanche Piantini, donde se realizaron grupos focales con estudiantes, madres y padres³.

La metodología etnográfica se basó en prácticas de convivencia, de observación participante y recogida de fuentes orales en las tres escuelas, tanto dentro de las aulas de 1º a 4º de Bachillerato, como en los demás espacios escolares (patios, pasillos, cafeterías, despachos de la Dirección, secretarías, entradas y salidas, etc.) En todos los centros se hicieron recopilaciones, análisis documentales y se recogieron algunos datos cuantitativos de primera mano. A través de una presencia constante y rotatoria en los tres centros, el investigador realizó cientos de horas de observación participante; las observaciones han sido registradas minuciosamente en el diario de campo y posteriormente analizadas. Por lo que hace a la recogida de fuentes orales, se escuchó la voz de unos cuarenta estudiantes de edades entre 12 y 18 años, de unos veinte profesores y profesoras, de cuatro directoras y directores, de otros cinco profesionales educativos

1 Paralelamente a estos tres parámetros, si nos referimos al estudio transnacional más amplio del cual esta etnografía forma parte (Giliberti, 2013), se hace constar que las escuelas elegidas son centros educativos en donde algunas de las personas jóvenes entrevistadas en España han estudiado antes de emigrar, o, como en un caso, han vuelto en 2011 por migración familiar de retorno.

2 Los nombres de persona son inventados, para garantizar el anonimato de los sujetos informantes. Al mismo tiempo, también se ha garantizado el anonimato de los centros estudiados.

3 Estos grupos focales en el Colegio del Ensanche Piantini se hicieron en colaboración con la antropóloga Tahira Vargas, en el marco del estudio de Unicef “Situación de la niñez y adolescencia en la República Dominicana”.

(dos psicólogos, un portero, un coordinador académico, un técnico del Distrito Educativo), dos líderes comunitarios y diez madres y padres. Las técnicas empleadas, dependiendo de los sujetos informantes, fueron de tres tipos: entrevistas en profundidad, entrevistas temáticas y grupos focales. El investigador tuvo la posibilidad de convivir durante mucho tiempo con dos grupos juveniles, dentro y fuera del aula, observando así de forma directa sus pautas de socialización.

3. Resultados de la investigación: escuela dominicana y desigualdades sociales

Los resultados de este estudio, que indagan sobre las desigualdades sociales del sistema educativo dominicano y sus consecuencias, se relatan a través del análisis de diferentes aspectos: en primer lugar se describen las limitaciones infraestructurales y los problemas de cobertura que afectan la escuela dominicana, enfocando posteriormente el discurso sobre la relación entre identidad racial, clase social y los diferentes tipos de escuelas. Se analizan en seguida algunos ejes de exclusión educativa, como el sistema de *tandas* y los horarios escolares variables, concluyendo con una reflexión sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo y la situación de explotación del profesorado dominicano.

Limitaciones infraestructurales y problemas de cobertura educativa

El país adolece de serias limitaciones en materia de infraestructura escolar. En efecto, un problema histórico y actual es que el sistema educativo no tiene suficiente espacio para atender a la población estudiantil que accede a la educación pública (Guzmán & Cruz, 2009). Por lo que respecta a los datos *macro* sobre la cobertura educativa, en la escuela básica durante el curso 2007-2008 se constata un 92,30% de cobertura neta⁴. Si enfocamos la mirada

hacia la escuela secundaria, vemos que según la encuesta *Enhogar 2006*, durante el curso escolar 2005-2006 solo el 36,8 % de los varones y el 50,7% de las mujeres en edades entre 14 y 16 años, estaba asistiendo a la escuela (Vargas, 2010; Oficina de Desarrollo Humano, 2008). Haciendo referencia a los datos procedentes de la Secretaría de Estado de Educación, la situación parecería ligeramente más confortante, aunque igualmente preocupante: en el curso 2007-2008 la cobertura neta en la escuela secundaria sería del 49,47%, y la cobertura bruta del 78,12%. Según estos datos, menos de la mitad de los sujetos adolescentes dominicanos entre 14 y 17 años están en las escuelas durante los periodos correspondientes, y por lo menos un cuarto de la población no cursaría la escuela secundaria en ningún momento de su vida. No obstante la progresiva mejora que ha habido en los últimos veinte años, República Dominicana sigue siendo uno de los países con peor situación de cobertura educativa de América Latina y del Caribe (Guzmán & Cruz, 2009, p. 39).

Por lo que hace a las infraestructuras de los centros analizados en este estudio, se constatan unas diferencias abismales. En efecto, analizando los datos cualitativos relatados en el diario de campo de la investigación, emerge que:

Si en el Liceo vespertino no hay bancos y sillas para todos los estudiantes y en una de las sedes del Liceo no hay espacio para hacer deporte, de forma antagónica en el Colegio de clase alta hay una piscina dentro de la estructura escolar. En el Colegio de clase media-baja, al revés, el techo está en muy malas condiciones y, cuando llueve, gotea dentro de las aulas. En el nocturno, aunque haya un generador de corriente desde el año 2000, hay igualmente problemas importantes con la electricidad, y se viven con dificultad los *apagones*, que afectan con frecuencia muchas zonas del país. Es muy común ver los estudiantes que, mientras copian, iluminan su hoja con el móvil, en una desconcertante teatralización simbólica de las desigualdades sociales: cierto tipo de estudiantado no tiene luz

4 La cobertura educativa es la relación entre estudiantes matriculados en un nivel educativo y el total de la población en el rango de edad apropiado para dicho nivel. La diferencia entre cobertura neta y bruta es que si en el primer caso se tienen en cuenta solo los estudiantes con la edad adecuada para cursar el nivel en cuestión, en el segundo caso se consideran los alumnos de forma independiente de la edad que tengan.

todo el tiempo, ni bancos y sillas para todos, mientras que otros disfrutaban de una piscina para hacer deporte. Las posibilidades educativas se sitúan en una escala de mejora en relación a la clase social de la población que frecuenta el centro y, de alguna forma, cuanto se pueda o se esté dispuesto a pagar” (Extracto del diario de campo, enero de 2012).

La falta de estructuras educativas y de aulas tiene repercusiones evidentes que se visibilizan, por un lado, en un número excesivo de alumnos y alumnas por grupo (en el Liceo vespertino hasta 50-60 estudiantes por grupo), y por el otro, en la proliferación de escuelas privadas ubicadas en barrios marginados (Guzmán & Cruz, 2009). El número excesivo de alumnas y alumnos por grupo llega a tener repercusiones sobre las prácticas educativas autoritarias llevadas a cabo en el aula (Valera et al., 2001), y también sobre las prácticas de expulsión, que pueden ser por un día, por un periodo más o menos largo o incluso definitivas. Las expulsiones pueden tener como causa una estética no aceptada por la institución escolar -peirings, peinados considerados no normativos, uso de la gorra, etc.- o el uso no impecable del uniforme -agujeros en la ropa, falta de algún elemento del uniforme, como por ejemplo las medias, etc.-, y en general son la consecuencia de cierto marcialismo de una cultura educativa autoritaria (Vargas, 2009). En una situación de masividad de la presencia del estudiantado es evidente que se practica la expulsión también como resolución de un problema concreto, tal como la presencia excesivamente elevada de estudiantes.

Al mismo tiempo, durante las horas de observación en clase se detectó que, en contextos escolares masivos, por lo menos una mitad de los estudiantes, que se sienta en la parte de atrás del aula, tiene mucha más facilidad en distraerse y no seguir la clase. Con tanta presencia, se entiende la dificultad estructural para poder llevar a cabo una clase de calidad para todo el estudiantado. En los Colegios de clase media y alta, al contrario, hay unos 15 a 25 alumnos y alumnas por curso y aula, ofertando diferentes oportunidades educativas. En el colegio de clase media-baja la situación es parecida a la

de los Liceos, con una presencia de 30 a 40 estudiantes por curso, que es muy masiva si se compara con los espacios a disposición.

Identidad racial, clase social y diferentes tipos de escuelas

Las escuelas en donde se realizó el trabajo de campo se conforman como expresión de mundos socioculturales diferentes y lejanos entre ellos, representando las desigualdades sociales que se construyen y se reproducen dentro y fuera de los espacios educativos. Los centros investigados se sitúan sobre planos y niveles distintos en términos de oportunidades formativas y tipo de estudiantado, en cuanto a la clase social y a la identidad racial. Tal como teoriza el sociólogo británico David Gillborn, clase social e identidad racial se encuentran siempre vinculadas a lo que él define como *intersectional quality*: “las desigualdades de raza y de clase no se pueden entender completamente si son consideradas de forma aislada” (Gillborn, 2010, p. 3). Claudina Valdez, en un artículo sobre discriminación racial y ciudadanía en la escuela dominicana, afirma que:

Mientras más cerca del modelo (blanco, occidental, masculino y de clase alta) en términos reales y simbólicos, el discurso dominante y, la mayoría de los casos también popular, te asigna más valor (...) En la República Dominicana una persona vale más en la medida que es más blanca o se acerca más al modelo, en términos de la gradación del color de la piel y la textura del pelo, todo lo cual marca significativamente diferencias (...) Mientras más pigmentación, menos posibilidades de ascender social, política y económicamente” (Valdez, 2005, p. 142).

En las *escuelas de los pobres* la gran mayoría de la población estudiantil tiene un color de la piel oscuro (definidos como *mulatos*, *indios* o *morenos*) y el popularmente denominado *pelo malo* (el pelo crespo), a diferencia de las *escuelas de los ricos*, en donde casi solo están los blancos hijos e hijas de las élites, con el pelo *bueno*, lacio. Esta relación entre

diferencias fenotípicas, pertenencia de clase y oportunidades educativas, se observa también por parte de las mismas personas informantes, tanto de clase alta como de clase baja. Los estudiantes y las estudiantes de clase alta que han sido entrevistados, en efecto, comentan que la clase de pertenencia “se ve...: por el color de la piel, por el pelo, por la forma de vestir, por el físico... para reconocer un chico de clase baja, solo les veo la cara y le reconozco” (Antonio, 14 años, 1º de Bachillerato, Colegio privado de clase alta); “la mayoría de la gente de clase baja tiene el pelo malo... nosotros de clase alta tenemos el pelo bueno, lacio... es difícil dar explicaciones sobre cómo reconocerlos, nada más se ve” (Gabriela, 16 años, 3º de Bachillerato, Colegio privado de clase alta). La naturalización de las diferencias emerge con fuerza, y lleva implícito el proceso de inferiorización de las mismas, con la consciencia de lo que implica en términos de oportunidades educativas y de futura inserción en el mercado laboral. Los estudiantes y las estudiantes de República Dominicana de clase baja, por otro lado, se distancian en su representación social tanto con los *hijos de los riquitos* como con el referente *negro*, representado por la población haitiana y dominicana de descendencia haitiana, en la normalizada construcción de la *dominicanidad* a través del negacionismo de la negritud (Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo, 1995; Mercedes, 2004; Torres-Saillant, 2010).

Si los centros públicos se encuentran, a nivel estructural, en los escalones más bajos de la estratificación educativa, hay gran variabilidad en los Colegios privados, tal como se señala también en los recientes Informes de Desarrollo Humano del Pnud (Oficina de Desarrollo Humano, 2008; 2010). Emerge con evidencia que la baja calidad y los procesos de exclusión no existen en cualquier contexto del sistema educativo dominicano, pero sí en la escuela donde acude la mayoría de la población, la pública, y los colegios privados de contextos empobrecidos, que también siguen (re)produciendo desigualdades sociales. En los centros privados, una clara señal de esta variabilidad se puede notar en el dinero a pagar para la matrícula mensual, que varía de forma evidente de una escuela a otra de la muestra:

expresado en cifras aproximadas de pago mensual, podemos ver que en 4º de Bachillerato se cobran alrededor de 800 y 1.500 pesos en el Colegio de clase media-baja, respectivamente por la tarde y por la mañana (unos 16 y 30 euros), 3.000 pesos en el Colegio de clase media (unos 60 euros), y alrededor de 25.000 pesos (unos 515 euros) en el Colegio de clase alta, con todo un complejo proceso de selección para la admisión.

Tandas y horarios escolares reducidos como ejes de exclusión educativa y social

El sistema de *tandas*, que se realiza en todos los centros educativos públicos y en una parte de los Colegios -solo los de clase baja o media-baja-, prevé el uso de la misma estructura escolar en los diferentes momentos del día -mañana, tarde, noche- como respuesta a la carencia estructural de edificios educativos. La gran mayoría de los centros públicos funcionan en tres tandas: la matutina de 8h a 12h, la vespertina de 14h a 18h y la nocturna de 18h a 21.30h. La estructura del Liceo público estudiado está abierta durante las tres tandas diarias y también el sábado y el domingo como escuela a distancia para personas adultas. Los Colegios funcionan normalmente sólo en tanda matutina (de 8h a 13h), una hora más que los públicos; y algunos, de clase media-baja, por la tarde con el mismo horario de los públicos (de 14h a 18h). Los Colegios analizados funcionan solo en la tanda matutina, excepto el Colegio de clase media-baja que se utiliza también en tanda vespertina, para una población de clase social más baja con un precio de matrícula reducido.

La planificación del trabajo docente de los públicos y de los privados de clase baja y media-baja es de cuatro horas por tandas, que se reducen a dos o dos y media con las dinámicas observadas en los centros de esta etnografía. Al contrario, en la escuela *de los ricos* hacen como mínimo seis horas diarias, dependiendo del centro. El desarrollo de varias tandas en un mismo centro lleva necesariamente a acotar el horario escolar, en especial de las tandas vespertinas y nocturnas. Las *horas* acaban siendo extremadamente cortas, incluso de 20-25 minutos efectivos; antes de empezar cada clase,

en efecto, se realizan pausas muy importantes, durante las cuales las chicas y chicos pasean por los pasillos y hablan mucho tiempo entre ellos. Sobre todo en el Liceo público, pero también en los Colegios, en diferentes días de clase se *despacha* a los estudiantes y a las estudiantes con anterioridad respecto a lo establecido, por muchísimas distintas razones, como el mal tiempo. Durante el trabajo de campo, una de las frases pronunciada repetidamente por los estudiantes y las estudiantes es “despachan ya, despachan ya”, gritando y corriendo contentos fuera del instituto. Por ejemplo, cuando había una reunión de profesoras y profesores, o incluso de padres y madres, el centro mandaba al alumnado a sus casas.

Hoy en el Liceo vespertino las profesoras les comentaron a los estudiantes que tenían que irse, para poder realizar una reunión con los representantes de los padres. De todas formas, los padres y las madres no llegaron y no se realizó la reunión, aunque los chicos y chicas ya se habían ido. En el Liceo, cuando los profesores se tienen que reunir entre ellos, también *despachan* a los alumnos, porque no tienen más alternativas que hacerlo durante el horario de clase lectiva, considerado que una buena parte de ellos trabaja las tres tandas. En los periodos en que tienen que rellenar los registros los profesores se quedan también sin alumnos, *despachándolos*. Se entiende que si estos profesionales trabajan todo el día en docencia lectiva, no pueden reunirse con sus colegas, actualizar los registros ni plantear una planificación docente excepto que en el horario escolar, disminuyendo las horas de clase de los estudiantes, ya pocas de por sí (Extracto del Diario de campo, enero de 2012).

Es evidente el papel que tiene el sistema de las tandas en la estratificación de las desigualdades sociales del alumnado. En efecto, se nota con claridad que quienes frecuentan la escuela en la mañana no son de los mismos perfiles, a nivel socio-económico, de quienes la frecuentan por la noche. Las estudiantes

y los estudiantes del nocturno son, en su mayoría, jóvenes que por una serie de razones han dejado el sistema educativo ordinario, matutino o vespertino. En diferentes casos, los actores sociales, en particular los profesionales y las profesionales, hablan del Liceo nocturno como una “escuela de adultos”, pero las observaciones aclaran que, aunque haya sujetos adultos, hay un alto porcentaje de jóvenes de 15 y 16 años y la media de edad se sitúa sobre los 17,5 años. En efecto, cuando un estudiante o una estudiante tiene 16 o 17 años y todavía no ha superado Primero de Bachillerato, es muy improbable que logre matricularse en un Liceo matutino o vespertino; “los rechaza el sistema”, como comentó durante la etnografía una de las secretarías del Liceo. En diferentes casos son jóvenes que han repetido, o han perdido años de escuela por diferentes razones, y ya no se les acepta en el Liceo vespertino. Si se hace referencia a un dato *micro* recogido durante el estudio, se puede ver que el 17% (unos 200 alumnos y alumnas) de la población que ha intentado matricularse al Liceo vespertino durante el curso 2011-2012, ha sido rechazada por falta de plaza, acabando fuera del sistema educativo o, en el más positivo de los casos, en el Liceo nocturno. Un líder comunitario del Sector Las Palmas de Herrera comenta que “en los nocturnos no se estudia... los chicos van a descansar de un día de trabajo... hay muchos colegios que no tienen *planta* (generador eléctrico), como máximo pueden hacer 1 o 2 horas cada día... no sé cómo pretendemos que así se puedan formar nuestros jóvenes...” (Francisco, 57 años, Líder comunitario del Sector de Las Palmas de Herrera).

Una buena mitad de las chicas y chicos que frecuentan el Liceo nocturno está trabajando, otra parte busca trabajo y no lo encuentra. En el Liceo vespertino y en el Colegio de clase media-baja de horario vespertino también hay chicos y chicas que trabajan, aunque una minoría. De cualquier forma, se trata de trabajos en gran mayoría insertados en la economía sumergida; a las actividades de *chiripa* a las cuales se dedican el padre y la madre -como si fuera una *herencia* (Bourdieu & Passeron, 1967; 1977)-, acaban dedicándose también sus descendientes. Hay que subrayar que el trabajo infantil tiene

una influencia negativa en la calidad del aprendizaje: a nivel nacional, alrededor del 69% de los alumnos y alumnas que trabajan se encuentran en sobreedad, que equivale a una tasa tres veces y media mayor que la de quienes no trabajan. De igual modo, casi una quinta parte de los estudiantes y las estudiantes que trabajan asiste a tandas nocturnas, las cuales están sujetas a severas limitaciones de calidad. La conexión entre trabajo infantil y abandono escolar podría reflejar un proceso en el cual las alumnas y los alumnos que trabajan entran en sobreedad, abandonan las tandas diurnas y, eventualmente, abandonan la escuela (Guzmán & Cruz, 2009, p. 9).

Situación de explotación del profesorado y prácticas pedagógicas

Tal como nos recuerda el reciente informe de Desarrollo Humano del PNUD, “el profesorado dominicano proviene en general de sectores socioeconómicos bajos, con deficientes niveles educativos; y desarrolla su labor en condiciones poco adecuadas, con escasos recursos metodológicos y materiales” (Oficina de Desarrollo Humano, 2010, p. 128). El profesorado entrevistado, de sexo femenino en un 90% de la muestra de este estudio, prefiere en general trabajar en los Liceos públicos que en los Colegios de clase media-baja, porque en estos últimos el salario, decidido por los dueños de las escuelas, suele ser muy bajo e incluso inferior al del público. En efecto, la escuela se sitúa completamente dentro de la dinámica de mercado, cuyo presupuesto y decisiones se quedan en las manos de los dueños privados, que con facilidad destituyen a profesoras, profesores o coordinadores, como en el caso del Colegio de clase media-alta durante el periodo de la etnografía. En los Liceos públicos el salario, dependiendo de varios factores contractuales como los años de docencia, suele ser alrededor de 9.000 pesos por tanda cada mes (sobre los 175 euros): se entiende que para sobrevivir los profesores y profesoras trabajan dos o tres tandas. Durante el trabajo de campo se han encontrado incluso varios profesores y profesoras que trabajan tres tandas diarias, más los fines de semana en escuelas de personas

adultas.

Los profesores y profesoras entrevistados explican que en el centro público “como trabajador tienes menos presión, porque en el Colegio los padres pagan y los Directores, más allá de pagarnos muy poco, nos presionan mucho” (Dolores, 47 años, profesora del Liceo público y del privado de clase media-baja). Esta opinión resulta ser muy popular entre el profesorado, junto con la siguiente: “Aquí en los privados los padres pagan y los chicos creen que le pueden hacer lo que quieren al profesor... en los Colegios los alumnos aprueban porque sus padres pagan. En el Liceo un chico aprueba solo si ha trabajado bien” (Miriam, 49 años, profesora del Liceo público y del privado de clase media-baja). Para confirmar esta afirmación tenemos las experiencias de varios chicos, entre ellos Cristopher, estudiante del Colegio de clase media-baja: “hace dos años me quemé en el Liceo vespertino, cuando hacía 1º... no aprobé ni una materia... no iba a pasar allá y el año pasado decidí venir a este Colegio... aquí he aprobado el curso, aquí es más fácil” (Cristopher, 16 años, Colegio de clase media-baja, 2º de Bachillerato). María, en la misma línea, aclara que “en el Liceo es más difícil porque allá te lo explican una vez y si no entendiste te jodiste. Aquí en el colegio te explican más veces, porque uno paga” (María, 16 años, Colegio de clase media-baja, 3º de Bachillerato). En todo este escenario, la figura del profesor o profesora se encuentra en una situación precarizada y explotada, muy mal pagada y obligada a trabajar dos o tres tandas por día, en Liceos y Colegios al mismo tiempo, para poder sobrevivir (Santana, 2003). El resultado del *sacrificio* descrito por Santana se construye sobre profesoras y profesores extremadamente cansados y explotados, como aclaraban también las caras exhaustas que a menudo fueron detectadas durante el trabajo de campo. En este sentido, las profesoras y los profesores, como agentes clave del sistema educativo (Molina, 2010), parecen ser al mismo tiempo víctimas y victimarios de un modelo escolar que se conforma como clasista, excluyente y autoritario.

Por lo que hace a las prácticas pedagógicas que se llevan adelante en la escuela dominicana,

en las observaciones en las aulas, especialmente en los centros públicos y en el colegio de clase media-baja, destacan la copia y la repetición, donde el aprendizaje pretende entrar por el proceso memorístico mecánico (Vargas, 2010). En efecto, la mayoría de las horas de clase que se observaron se basan sobre la copia, desde el libro de texto hacia el cuaderno, o con el profesor o profesora que lee en voz alta y lentamente; en varios casos escribe el texto también en la pizarra, y los alumnos y alumnas lo copian en sus cuadernos. En el Informe de Desarrollo Humano 2010 se critica una visión enciclopedista y mecánica del conocimiento, junto con prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la copia y la repetición (Oficina de Desarrollo Humano, 2010). Así pues, Cheila Valera y otras investigadoras aclaran que “en este concepto de aprendizaje está latente un concepto de sujeto como sujeto pasivo e incapaz, de manera que los contenidos se simplifican a su altura” (Valera et al., 2001, p. 65). Tales concepciones y metodologías parecen inhibitorias de una construcción crítica del estudiantado, en total contradicción con los objetivos oficiales de la Reforma Educativa del Plan Decenal, donde se habla de “la formación de sujetos participativos, creativos y solidarios, capaces de integrarse activamente a una sociedad democrática” (Congreso Nacional de Educación, 1992, p. 92).

4. A modo de cierre

En tiempos recientes el sistema educativo dominicano ha sido protagonista de los debates socio-políticos y también de la agenda de lucha de los movimientos sociales del país. En el año 2010, como fruto de la unión de los movimientos sociales de La República Dominicana, nace la *Coalición para la Educación Digna* (CED), una confederación conformada por más de 200 entidades de la sociedad civil que reivindican conjuntamente un mayor gasto del presupuesto en educación y una mejor posibilidad educativa para todos y todas. En efecto, República Dominicana es uno de los países del mundo que menos invierte en educación, destinando en los

últimos años poco más del 2% del PIB al sector educativo (Datos de Banco Mundial 2011)⁵.

Tal como afirma el sociólogo dominicano Rafael Toribio y es unánimemente suscrito por la comunidad científica, “el financiamiento es uno de los problemas más importantes en la educación del país. Pese a la declaración de que la educación es una necesidad nacional, lo cierto es que en la realidad se niega esta afirmación” (Toribio, 2004, p. 16). La campaña *4% para la Educación* de la Coalición Educación Digna, muy popular en todo el país, reivindica que el Gobierno dominicano reserve un gasto mínimo del 4% del PIB anual para el sector educativo público, tal como lo prevé la Ley General de Educación 66-97. Desde su existencia, en el año 1997, tal artículo de la Ley ha sido sistemáticamente incumplido por todos los Gobiernos dominicanos que se han sucedido en los últimos quince años. Más allá de las proclamas electoralistas y de los planes propuestos a nivel oficial, no se priorizó, ni se prioriza en la actualidad, el gasto educativo, ni un genuino compromiso político para una mejor formación de la mayoría de la juventud dominicana (Foro Socioeducativo, 2011; Coalición Educación Digna, 2011).

El sistema educativo dominicano presenta, de esta manera, importantes carencias, y sobre todo se caracteriza por evidentes desigualdades sociales. Por un lado hay una minoría de la población -las élites- con una escuela de niveles altos, mientras que por el otro lado, la mayoría de la población accede a una escuela deficiente, cuando no queda directamente excluida. En efecto, el abandono escolar está íntimamente asociado a los niveles de pobreza de los hogares. El perfil más común de quienes protagonizan el abandono escolar en la República Dominicana responde entonces a mayores de 13 años, principalmente varones, procedentes de familias pobres, muchas veces proveedores de recursos al hogar (Guzmán & Cruz, 2009). Resulta así evidente, razonando en los términos de Bourdieu, que en la República Dominicana se construye y reproduce una vinculación estrecha entre capital económico

5 Para un análisis comparativo a nivel mundial del gasto público en educación por país, ver: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

y capital cultural, siendo el primer elemento necesario para poder acceder a la adquisición del segundo. Tal como afirma Elssy Bonilla-Castro, “las escuelas de los pobres son también pobres y son por lo tanto un factor generacional e intergeneracional de reproducción de la pobreza y de la exclusión” (Bonilla-Castro, 2002, p. 7).

Como han aclarado los resultados del estudio, esta situación de desigualdad de las oportunidades educativas presenta la escuela como *pilar de la desigualdad* (Dronkers, 2008) y pone en evidente peligro el derecho a la educación para todos y todas. Esta situación de peligro se presenta dependiendo de la posición ocupada en el *espacio social* (Bourdieu, 1997) y de las características de clase e identidad racial de los actores en cuestión (Willis, 2005). El sistema educativo dominicano, incluso más allá de participar en la reproducción de las desigualdades sociales, contribuye así activamente al mantenimiento y legitimación de la estructura social, dominada por los discursos y las prácticas de las élites en el poder.

Lista de referencias

- Bonilla-Castro, E. (2002). Educación, equidad y desarrollo: el gran desafío del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (Prólogo). En A. Medina (ed.) *Las Reformas Educativas en Acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*, (pp. 4-9). Santo Domingo: Intec.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castillo, P. M. (2011). *Análisis de contexto sobre violencia juvenil en Santo Domingo*. Santo Domingo: Flacso.
- Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo. (1995). *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*. Santo Domingo: CESPJM.
- Coalición Educación Digna. (2011). *Documento Posición. Lineamientos políticos y técnicos de la Coalición Educación Digna 2012*. Santo Domingo: CED.
- Congreso Nacional de Educación (1992). *Plan Decenal*. Santo Domingo: CNE.
- Del Valle, A. (2010). Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 577- 605.
- Dronkers, J. (2008). *L'Educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans.
- Espinosa, M. & Dotel, O. (2003). La reforma educativa dominicana de los 90 como resultado de la disputa entre diferentes racionalidades. *Revista de Estudios Sociales*, 132, pp. 53-122.
- Foro Socioeducativo. (2011). *Observatorio del presupuesto en Educación*. Santo Domingo: FS.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giliberti, L. (2014). La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el emblanquecimiento y el ennegrecimiento. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30, (en prensa).
- Gillborn, D. (2010). The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1), pp. 3-25.
- Guzmán, R. & Cruz, C. (2009). *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en la República Dominicana*. Santiago: Foro Socioeducativo.
- Jiménez, J. (2010). República Dominicana: crecimiento macroeconómico y estabilidad política Versus desigualdad social e insatisfacción popular. *Revista de Ciencia Política*, 30 (2), pp. 479-498.
- Liceo Nocturno (2002). *Proyecto de centro*. Santo Domingo: Mimeo.

- Medina, A. (ed.) (2002). *Las Reformas Educativas en Acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Santo Domingo: Intec.
- Mercedes, A. (2004). ¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos? *Revista de Estudios Sociales*, 138, pp. 10-61.
- Molina, F. (2010). La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas Educativas. *Ra Ximhai (México)*, 6 (1), pp. 131-143.
- Oficina de Desarrollo Humano (2008). *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana. Desarrollo Humano, una cuestión de poder*. Santo Domingo: Pnud.
- Oficina de Desarrollo Humano (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana*, I-II-III. Santo Domingo: Pnud.
- Santana, I. (2003). Gasto público y salario magisterial. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 6, pp. 103-128.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, pp. 165-176.
- Toribio, R. (2004). Los desafíos de la educación dominicana. *Revista de Estudios Sociales*, 135, pp. 11-23.
- Torres-Saillant, S. (2010). *Introduction to Dominican Blackness*. New York: Cuny Dominican Studies Institute.
- Valdez, C. (2005). Género, discriminación racial y ciudadanía: un estudio en la escuela dominicana. En G. Candelario (ed.) *Miradas desencadenantes. Los estudios de género en la República Dominicana al inicio del Tercer Milenio*, (pp. 231-266). Santo Domingo: Intec.
- Valera, C. (ed.), Zaiter, J., Vargas, T., Santelises, A. & Caracciolo, G. (2001). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: Flacso.
- Valera, C. (2004). Tolerancia Cero a las deudas educativas. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 8, pp. 125-127.
- Vargas, T. (2009). La brecha entre la escuela y la juventud. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 12, pp. 213-217.
- Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo: Plan Internacional.
- Velasco, H. & De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Willis, P. (2005). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Referencia para citar este artículo: Zamora-Carmona, G. (2013). Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 163-170.

Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México *

GABRIELA ZAMORA-CARMONA **

Colabora en Proyectos con el Colegio de la Frontera Norte, México.

Artículo recibido en julio 17 de 2012; artículo aceptado en diciembre 12 de 2012 (Eds.)

· **Resumen:** *En el ámbito de la salud, el bienestar físico y mental debería ser una prioridad. No obstante, en México existen limitantes importantes en la atención a la salud mental, como el estigma social que prevalece hacia las enfermedades mentales, la discriminación y violación a los derechos humanos de las personas afectadas por estos trastornos, el limitado número de servicios clínicos a los que se puede acceder, la falta de servicios de salud especializados, y la tendencia de los gobiernos a omitir esta realidad. En el presente artículo de tipo **descriptivo** pretendo hacer una breve revisión de los servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes mexicanos que padecen trastornos mentales.*

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): niños, jóvenes, atención y servicios a la salud mental.
Palabras clave autora: trastornos mentales.

The clinical services available to children and young people with mental illnesses in México

· **Abstract:** *In the field of health, physical and mental well-being should be a priority. Nevertheless, in Mexico, the attention given to mental health has important limitations, such as the social stigma that prevails toward mental illnesses; the discrimination and violation of human rights of people affected by these disorders; the limited number of clinical services which can be accessed; the lack of specialized health services and the tendency of Governments to ignore this reality. This article aims to undertake a brief review of the clinical services available to Mexican children and young people that are affected by a mental disorder.*

Key words (Unesco Thesaurus): children, young people, mental illnesses, mental healthcare.
Author key words: mental disorders.

Serviços clínicos disponíveis para crianças e jovens com perturbações mentais no México

· **Resumo:** *Na área da saúde, bem-estar físico e mental deveria ser uma prioridade. Porém no México na atenção de saúde mental existem restrições importantes, como o estigma social que prevalece nas doenças mentais, discriminação e violação dos direitos humanos das pessoas afetadas por estas perturbações, o número limitado de serviços clínicos que podem ser acessados, a falta de serviços especializados de saúde, e a tendência dos governos em ignorar esta realidade. Este artigo*

* El presente documento de reflexión no derivado de investigación es resultado de la revisión crítica de la literatura sobre la atención a la salud mental y los servicios clínicos que en este rubro actualmente ofrece el Gobierno mexicano.

** Licenciada en Sociología, Contadora Pública y Auditora. Maestra en Desarrollo Humano (Instituto Mater). Doctora en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Colaboradora en proyectos de investigación con El Colegio de la Frontera Norte, sede Monterrey, México. Correo electrónico: gabriela_zamora@hotmail.com

procura fazer uma breve revisão dos serviços clínicos disponíveis para crianças e jovens mexicanos que tenham alguma perturbação mental.

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): crianças, jovens, perturbações mentais, atenção e serviços de saúde mental.

Autor palabras-chave: transtornos mentais.

-1. Introducción. -2. La disponibilidad de recursos y servicios a la salud mental. -3. La importancia de la atención de los trastornos mentales. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La Organización Panamericana de la Salud-OPS (2010) estima que a nivel mundial los trastornos mentales representan 12% de la carga de morbilidad; sin embargo, solo una minoría de las personas recibe tratamiento básico. En América Latina, la problemática que estos representan se vuelve cada vez más significativa en términos de discapacidad, morbilidad y mortalidad, además del sufrimiento individual y social, significando asimismo un problema de salud de gran escala.

A pesar de la magnitud de la problemática, la respuesta de los servicios de salud tiende a ser limitada e inadecuada (Rodríguez, 2009), lo cual resulta contradictorio al existir un déficit en relación con la demanda de servicios y la oferta de los mismos, además de evidenciar las fallas y vacíos de una insuficiente capacidad resolutoria en el tratamiento de los trastornos mentales.

Si bien en México existen acciones y políticas gubernamentales orientadas a la salud mental, así como unidades que brindan atención psiquiátrica, el acceso y los servicios de atención son limitados por la poca disponibilidad existente y la ubicación geográfica de los centros; problemática que se acentúa en los servicios ofrecidos a la población infanto-juvenil con trastornos mentales.

2. La disponibilidad de recursos y servicios a la salud mental

Datos del “Estudio de los trastornos mentales en México: resultados de la encuesta mundial de la salud”, muestran que en México aproximadamente 23.7% de la población de edades entre 18 y 65 años, que vive en zonas urbanas, tiene una historia de trastornos

mentales; 90% de la población con trastornos mentales no recibe el tratamiento adecuado, y el país se ubica entre las naciones con menor número de personas tratadas cuando se analiza la proporción de casos severos (Medina-Mora, et al., 2009).

El acceso a los servicios de salud mental es un elemento decisivo para la atención y tratamiento de los trastornos mentales. Si bien los países industrializados tienden a brindar mejores servicios de atención a la salud, existen datos que evidencian que en estos países no todas las personas con trastornos mentales reciben tratamiento adecuado. El panorama de muchos países en desarrollo es aún más desolador, puesto que los servicios de salud mental son prácticamente inexistentes y grandes segmentos de la población no tienen acceso rápido a centros de salud, ya que estos se restringen a los hospitales y están principalmente en zonas urbanas (OPS, 2010).

Respecto a los niveles de inversión en salud mental, disponibilidad de camas psiquiátricas, psiquiatras y profesionales en esta rama, los servicios brindados en América Latina y el Caribe tienden a estar muy alejados de los de Estados Unidos y Canadá. Ejemplo de ello es que en 2005, mientras que en Estados Unidos del presupuesto sanitario total, el destinado a la salud mental fue de 6%, en México fue de 1% y, cuando en Canadá había 19.3 camas psiquiátricas por cada 10 mil habitantes, y en Estados Unidos 7.7, en México sólo había 0.7 (Kohn & Levav, 2009).

Además de las diferencias existentes en cuanto a la disponibilidad de recursos y servicios a la salud mental para los niños, niñas y jóvenes mexicanos, el acceso a estos tiende a ser complejo. Para que un sujeto menor de edad pueda ser internado, debe contar con el consentimiento de su madre o de su padre,

haber sido diagnosticado con el trastorno, saber dónde puede ser atendido y, en múltiples ocasiones, debe pagar por el servicio (Benjet, 2009).

Aunado a lo anterior, el acceso a los servicios de salud especializados es limitado por la poca oferta disponible. Muestra de ello es que en México se detectaron 53 hospitales psiquiátricos, entre los que destacan los Centros Comunitarios de Salud Mental (Cecosam) que brindan atención a niños, niñas, adolescentes, personas adultas y sujetos adultos mayores, no derechohabientes, y el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”, que atiende a menores y adolescentes con y sin derechohabiencia.

La ubicación geográfica de los hospitales y centros de atención psiquiátrica evidencia la diferencia en la atención a la salud mental entre las zonas urbanas y rurales. Los más especializados, como los previamente mencionados, se localizan en la ciudad de México, y prácticamente todos los hospitales psiquiátricos se encuentran ubicados en las capitales estatales o en ciudades con población superior a 150 mil habitantes.

3. La importancia de la atención de los trastornos mentales

Información de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2008) muestra que una de cada cinco personas en el mundo es un adolescente, y 85% de ellos vive en países en desarrollo. Datos del Censo de Población y Vivienda 2010, señalan que, en México, 29.3% de la población es menor de 14 años, y 26.8% se encuentra entre los 15 y los 29 años de edad, es decir, 56.1% de la población total del país está conformado por niños, niñas y jóvenes (Inegi, 2012a). No obstante que este grupo representa un porcentaje mayoritario de la población mexicana, con frecuencia sus necesidades -sobre todo aquellas relacionadas con la salud mental- no figuran como prioritarias en la agenda política, aunque los niños, niñas y jóvenes representen el porvenir del desarrollo del país.

La OMS (2008) estima que a nivel mundial por lo menos 20% de los sujetos jóvenes

padecerá alguna forma de enfermedad mental (depresión, trastornos del estado de ánimo, trastornos alimentarios, abuso de sustancias, o comportamientos suicidas), y que para dar respuesta a los problemas y promover la salud mental, son necesarios servicios de atención de salud con base en las necesidades de las jóvenes y los jóvenes.

Establece como realidades de la salud mental que: 1) alrededor de la mitad de los trastornos mentales comienzan antes de los 14 años; 2) se estima que en el mundo 20% de los niños, niñas y jóvenes padecen trastornos o problemas mentales; 3) en todas las culturas se observan tipos de trastornos similares; 4) las regiones del mundo con los porcentajes más elevados de población menor de 19 años son las que tienen menos recursos para la salud mental; 5) la atención a la salud mental se dificulta por la desigualdad en la distribución de los recursos económicos y humanos capacitados para su atención; muestra de ello es que en los países de ingresos altos la tasa de los psiquiatras por cada 100 mil habitantes es 170 veces mayor, y la de enfermeras es 70 veces más que en la de los países de ingresos bajos; 6) los trastornos mentales son problemas importantes de salud pública; 7) a nivel mundial, la depresión está clasificada como la causa más importante de discapacidad; y, 8) el estigma sobre los trastornos mentales y la discriminación hacia los sujetos enfermos y sus familiares, hacen que las personas no soliciten atención (World Health Organization-WHO, 2012).

Las personas que poseen algún tipo de discapacidad física o mental representan uno de los grupos más vulnerables de la sociedad. Estudios realizados por la OMS (Funk, Drew, Freeman, Melvyn, Faydi & World Health Organization, 2010) evidencian que en el mundo, dentro de los grupos vulnerables, las personas que padecen enfermedades mentales se encuentran en situación aún más sensible, puesto que en la vida cotidiana suelen ser objeto de estigma y de discriminación, y con frecuencia son víctimas de abusos físicos y sexuales. Asimismo, suelen ser impedidas de sus derechos civiles y políticos y de su capacidad para participar en asuntos públicos. De igual forma, encuentran condicionado su

acceso a servicios de atención social y sanitaria, incluyendo los servicios de emergencia. La mayoría de las personas con enfermedades mentales encuentran múltiples impedimentos para recibir educación, y sobre todo para ser empleadas. En comparación con la población en general, y como consecuencia de estos factores, las personas con trastornos mentales se tornan aún más proclives a agravar su enfermedad y a morir prematuramente.

La prevención, atención y rehabilitación de los trastornos mentales constituyen un problema cada vez mayor para la salud pública en América Latina y el Caribe (Levav, et al., 1998, citados en Kohn & Rodríguez, 2009). Información presentada por la OPS (Roses, 2009), señala que en América Latina y el Caribe, los trastornos mentales y neurológicos representan 22% de la carga total de enfermedades, situación que repercute significativamente en términos de discapacidad y de morbilidad en todas las etapas de la vida de quien la sufre, y en la mortalidad.

En México, el Censo de Población y Vivienda 2010 (Inegi, 2012b), identificó 5.7 millones de personas con alguna discapacidad física o mental. Los principales tipos de limitaciones son: motriz, 58.3%; visual, 27.2%; auditiva, 12.1%; del lenguaje, 8.3%; atender el cuidado personal 5.5%; poner atención o aprender 4.4% y, mental 8.5%¹. De las personas que padecen alguna discapacidad, 9.1% son niñas y niños de 0 a 14 años, y 9.9% son jóvenes de 15 a 29 años.

De la población total de 0 a 14 años, 1.8% de los niños y 1.4% de las niñas padecen algún tipo de discapacidad. Mientras que de las jóvenes y los jóvenes de 15 a 29 años, 1.6% de las mujeres y 2.2% de los hombres sufren alguna limitación física o mental. Los datos anteriores muestran que dos de cada 10 personas mexicanas menores de 30 años tiene algún tipo de discapacidad (Inegi, 2012b), situación que debe considerarse por la atención que requieren para desarrollarse en condiciones adecuadas.

Respecto a los trastornos mentales, datos del mismo censo muestran que en 2010, 0.40% de la población total del país tenía una limitación

mental; en números absolutos, la cifra representa a 448,873 sujetos mexicanos. De estos, casi la mitad (48.3%) son niñas, niños y jóvenes de 0 a 29 años de edad. De la población total con discapacidad mental por grupos de edad, 3.7% son menores de 4 años, 7.6% son niñas y niños de 5 a 9 años, 9.3% son menores de 10 a 14 años, 9.8% son adolescentes de 15 a 19 años, 9.4% son jóvenes de 20 a 24 años, y 8.5% son jóvenes de 25 a 29 años (Inegi, 2012c).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica, uno de cada cinco personas mexicanas presenta al menos un trastorno mental en algún momento de su vida. Los trastornos individuales más comunes son la depresión mayor, la fobia específica, la fobia social y la dependencia al alcohol. Los trastornos de ansiedad son los más prevalentes y los más crónicos. El problema más común para las mujeres es la depresión mayor, mientras que para los hombres es la dependencia al alcohol. Los padecimientos más tempranos son la ansiedad de separación (mediana de inicio de 5 años), el trastorno de atención (6 años), la fobia específica (7 años) y el trastorno oposicionista (8 años) (Medina-Mora et al., 2003).

Los estudios de la psicopatología del desarrollo han mostrado que algunos problemas y trastornos iniciados en la niñez persisten hasta la edad adulta, y se asocian con otros trastornos psiquiátricos. Un número considerable de trastornos mentales como el autismo, la esquizofrenia infantil, la depresión, los trastornos disgregativos, la enfermedad maniaco depresiva, las manías, la ansiedad de separación, las conductas suicidas, los trastornos somáticos, el trastorno de identidad, entre otros, pueden presentarse en la infancia. Además, durante la adolescencia, otros trastornos como los ocasionados por el uso y abuso de sustancias, favorecen conductas de riesgo (Caraveo-Anduaga, Colmenares-Bermúdez & Martínez-Vélez, 2002; Merck Sharp & Dohme, 2005).

Para su tratamiento médico y farmacológico, la Organización Panamericana de la Salud (2010) establece diversos tipos de trastornos mentales, los cuales se pueden agrupar en: 1) trastornos psicóticos; 2) trastornos depresivos; 3) trastornos bipolares;

¹ La suma de los distintos tipos de discapacidad puede no coincidir con el total, puesto que hay personas que presentan más de una discapacidad.

4) ansiedad generalizada y trastornos del sueño; 5) trastornos obsesivo-compulsivos y ataques de pánico y, 6) dependencia del alcohol y de los opiáceos.

Respecto a los servicios de atención a la salud mental, la OMS (WHO, 2012) considera que obstáculos como la actual organización de los servicios de salud mental, la escasez de recursos humanos para la atención de esta, la falta de integración de la salud mental en la atención primaria, la no inclusión de la atención de salud mental en los programas de salud pública, las consecuencias que esto ocasiona desde el punto de vista económico, y la falta de iniciativa en el ámbito de la salud mental pública, deben ser superados para incrementar la disponibilidad de los servicios que es necesario sean brindados a quienes padecen trastornos mentales.

Estudios del Consorcio Internacional de Epidemiología Psiquiátrica muestran datos relevantes con respecto a la importancia de la atención de los trastornos mentales: 1) los trastornos mentales por lo general tienen edades de inicio más tempranas que otras enfermedades crónicas; por ejemplo, en promedio la edad de inicio de los trastornos de ansiedad es en etapas de la adolescencia; 2) los trastornos mentales se encuentran entre las clases más prevalentes de enfermedades crónicas de la población en general; 3) se encuentran entre las enfermedades crónicas que causan mayor discapacidad; 4) sólo una minoría de los pacientes reciben el tratamiento adecuado (Aguilar-Gaxiola & Deeb-Sossa, 2009).

No obstante la importancia de la atención, en México datos de la Encuesta de Epidemiología Psiquiátrica muestran que sólo una de cada 10 personas con un trastorno mental recibió atención; solamente una de cada cinco con más de dos trastornos obtuvo ayuda, y tan solo uno de cada 10 sujetos con tres o más trastornos tuvo asistencia (Medina-Mora et al., 2003).

Respecto a la búsqueda de la atención psiquiátrica, hay evidencias que muestran que esta se empieza con un retraso considerable, de un año para los trastornos emocionales y de hasta ocho años para el retraso mental (Caraveo, 1990; De la Fuente et al., 1997; citados en Caraveo-Anduaga, Colmenares-Bermúdez & Martínez-Vélez, 2002).

La disponibilidad de servicios médicos es un elemento decisivo en la asistencia a la salud mental para niños y adolescentes. El número y el tipo de profesionales en esta rama son insuficientes para satisfacer los servicios requeridos, sobre todo en los países de bajos ingresos; lo cual confirma una realidad que es conocida: fuera de los países desarrollados, son muy pocos los psiquiatras y el personal especializado en atención a niños, niñas y adolescentes con trastornos mentales (WHO, 2005).

La problemática señalada por la OMS se plasma en la realidad mexicana. De acuerdo con el estudio realizado por Lara, Fouilloux, Ramírez y Ventura (2011) sobre el papel de la psiquiatría en México, las autoras encontraron que el número de psiquiatras es insuficiente para atender las necesidades de la población. En el Directorio de la Asociación Psiquiátrica Mexicana localizaron 1397 socios activos y en el Directorio del Consejo Mexicano de Psiquiatría 1430 psiquiatras certificados; a excepción del Distrito Federal, en el resto del país el número de psiquiatras por número de habitantes es inferior a la media mundial de 3.96 por 100 mil habitantes. En promedio, hay 1.3 psiquiatras por cada 100 mil habitantes y en 22 (de los 32) Estados hay menos de un psiquiatra por 100 mil habitantes.

Otra de las limitantes importantes en México se relaciona con la disponibilidad y el acceso a los servicios generales de salud. Con respecto a los trastornos mentales, la literatura indica que con frecuencia el primer acercamiento se hace en la atención primaria. Cabe destacar que en el país, en 2010, de la población total el 33.8% no contaba con derechohabiencia a los servicios de salud, y de estos, 58.7%, es decir, poco más de 22 millones, son niños, niñas y jóvenes de 0 a 29 años de edad. Del total de personas detectadas con limitaciones mentales en el país, 39.4% no cuentan con derechohabiencia a los servicios de salud (Inegi, 2012c), lo cual repercute no solo en el tratamiento requerido y que pudieran recibir, sino también en la atención a cualquiera otra enfermedad, y en la necesidad del pago de pensiones por discapacidad mental.

A pesar de los avances en la salud mental, el servicio que se brinda a los enfermos y enfermas sigue siendo deficiente e insuficiente. En la atención a los trastornos mentales con frecuencia, cuando se busca ayuda, se hace a través de la medicina general; sin embargo, su detección, canalización y tratamiento a servicios especializados sigue siendo deficiente. Aunado a lo anterior, persiste un importante estigma social que segrega a los pacientes psiquiátricos, y es considerable el tiempo que pasa entre el momento en que la persona identifica sus síntomas y el momento en que recibe la ayuda (Medina-Mora et al., 2003).

Otra de las problemáticas relacionadas con los servicios de salud mental es que la población tiende a no solicitar la ayuda que está disponible. Esto se debe, por una parte, a razones derivadas del miedo al estigma o del desconocimiento de los beneficios de la atención psiquiátrica; por la otra, a las diferencias en las necesidades percibidas por la población y el tipo de ayuda que ofrecen los servicios. Mientras que la población tiene una definición basada en problemas que producen presiones y estrés (de salud, familiares, laborales, económicos, etc.), los servicios ofrecen atención; la falta de coincidencia entre las necesidades requeridas por la población y la oferta de atención dificultan el acceso al tratamiento (Lara, 2002; Berenzon, 2003; citados en Medina-Mora et al., 2003).

En todos los países existen brechas que limitan la atención de las necesidades de salud mental de niños, niñas y jóvenes. La prestación de servicios clínicos adecuados es esencial para la superación de estas barreras. La OMS, a través del Atlas de la Salud Mental de los Niños y Adolescentes (2005), detectó como las principales problemáticas: 1) la falta de medios de transporte para acceder a los servicios, dificultad que aunque se presenta en mayor medida en medios rurales, también existe en los entornos urbanos; 2) los limitados recursos financieros que se destinan a los servicios de salud mental, situación que se presenta de manera universal y, 3) el estigma presente en todos los niveles de la sociedad, el cual involucra a niños, niñas, adolescentes, familias y proveedores de servicios.

4. Conclusiones

La salud mental está estrechamente vinculada con el bienestar personal, familiar y social del individuo. Para la promoción y atención de la salud mental es necesaria una serie de servicios de atención y tratamientos con base en las necesidades de quienes los demandan.

Con relación a los trastornos mentales, existen en México y en la mayoría de los países de la región ciertas problemáticas que deben ser consideradas y trabajadas en favor de quienes padecen trastornos mentales. Los recursos económicos destinados a la salud mental, más que un gasto en salud, deberían ser considerados como una inversión en la misma. Hemos visto que las enfermedades mentales tienden a ser crónicas, y que a diferencia de otras, estas pueden presentarse desde la infancia; por lo mismo, los costos del tratamiento de los trastornos psiquiátricos se reducirían si desde la detección temprana la enfermedad se empieza a atender adecuadamente.

Conocer los servicios demandados y ofrecidos, la disponibilidad de los mismos y las necesidades de salud mental de niños, niñas y jóvenes, permitirá incrementar los esfuerzos orientados a la disponibilidad de los servicios y al acceso de la población a estos, y contribuir en pro de la divulgación de la salud mental; pero también incentivar a trabajar por la causa de quienes padecen trastornos mentales.

En un país como México es necesario incorporar políticas sociales que consideren medidas de apoyo para los miembros más vulnerables, enfocadas a favorecer el bienestar de niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales. Por lo anterior, es preciso contribuir a la concientización de los trastornos mentales en México, profundizar en las necesidades de atención de quienes los padecen, y favorecer la promoción del cambio que requieren los servicios de salud mental.

Lista de Referencias

- Aguilar-Gaxiola, S. & Deed-Sossa, N. (2009). La investigación en epidemiología psiquiátrica y la encuesta mundial de la

- salud en América Latina y el Caribe. En J. J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (eds.) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. 35-53). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Benjet, C. (2009). La salud mental de la niñez y adolescencia en América Latina y el Caribe. En J. J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (eds.) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. 234-242). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Caraveo-Anduaga, J. J., Colmenares-Bermúdez, E. & Martínez-Vélez, N. A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud pública México*, 44 (6), pp. 492-498.
- Funk, M., Drew, N., Freeman, M., Faydi, E. & World Health Organization (2010). *Mental health and development: targeting people with mental health conditions as a vulnerable group*. Ginebra: World Health Organization.
- Inegi (2012a). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México, D. F.: Inegi.
- Inegi (2012b). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México, D. F.: Inegi.
- Inegi (2012c). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México, D. F.: Inegi.
- Kohn, R. & Levav, I. (2009). La utilización de los servicios de salud mental y la brecha de tratamiento en América Latina y el Caribe. En J. J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (eds.) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. 300-315). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Kohn, R. & Rodríguez, J. (2009). Prevalencia y carga de los trastornos mentales en la población adulta de América Latina y el Caribe. En J. J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (eds.) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. 19-34). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Lara, M. C., Fouilloux, C., Arévalo, M. C. & Santiago, Y. (2011). ¿Cuántos somos? ¿Dónde estamos? ¿Dónde debemos estar? El papel del psiquiatra en México (análisis preliminar). *Revista Salud Mental*, 34 (6), pp. 531-536.
- Medina-Mora, M. M., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L. & Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de los trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental*, 26 (04), pp. 1-16.
- Medina-Mora, M. E., Borges, G., Benjet, C., Lara, M. C., Rojas, E., Fleiz, C., Zambrano, J., Villatoro, J., Blanco, J. & Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Estudio de los trastornos mentales en México: resultados de la encuesta mundial de salud mental. En J. J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (eds.) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. 79-89). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Merck Sharp & Dohme (2005). *Manual de Merck de información médica para el hogar, problemas de salud en la infancia, trastornos de la salud mental*. Madrid: Merck Sharp & Dohme.
- Organización Mundial de la Salud (2008). *10 datos sobre la salud de los adolescentes*. Recuperado el 9 de enero de 2012, de: http://www.who.int/features/factfiles/adolescent_health/facts/es/index.html
- Organización Panamericana de la Salud (2010). *Tratamiento farmacológico de los trastornos mentales en la atención primaria de salud*. Washington, D. C.: OPS.
- Rodríguez, J. J. (2009). Introducción. En J. J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (eds.) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. ix-xv). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Roses, M. (2009). Prólogo. En J. J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (eds.) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, (pp. vii-

viii). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.

World Health Organization (2005). *Atlas: child and adolescent mental health resources: global concerns, implications for the future*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2012). *Ten Facts of mental Health*. Recuperado el 9 de enero de 2012, de: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/mental_health_facts/en/

Referencia para citar este artículo: Roa, M. L. (2013). *Sufriendo en el yerbal...* Los procesos de *self* en jóvenes de familias tareferas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 171-184.

Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas*

MARÍA LUZ ROA**

Consejo de Nacional Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en febrero 10 de 2012; artículo aceptado en junio 18 de 2012 (Eds.)

· **Resumen:** *En este artículo presento un análisis de los procesos de constitución del self en jóvenes de familias de cosecheros de yerba mate -tareferos y tareferas- que residen en los barrios periurbanos de la provincia de Misiones (Noreste de Argentina), indagando sobre las dimensiones corporal, situacional y emocional. Reflexiono particularmente sobre los procesos de objetivación de identidades juveniles, considerando el lugar protagónico que tiene la emoción del sufrimiento en su conformación. Al respecto, observo que los sujetos jóvenes trazan diversas estrategias ligadas a la resistencia por asumir la identidad tarefera sufrida de sus padres y madres. Tales hallazgos demuestran el lugar protagónico de la emoción corporizada en la objetivación de ciertas relaciones sociales. Para evaluar estas cuestiones, adopto una metodología etnográfica.*

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): trabajo agrícola, juventud, subjetividad, emociones.

Palabras clave autora: juventud rural, corporalidad, nueva ruralidad.

Suffering in the Yerbal...

Processes of self-construction amongst young people from harvest-gathering families

· **Abstract:** *In this paper, the author presents an analysis of the construction of self in young people from families (known as tareferos) whose main occupation is to harvest yerba mate (a popular herb for mate infusion) and who live in peri-urban neighbourhoods in the province of Misiones (in the North East of Argentina). The study focuses on the corporal, situational and emotional dimensions of the processes of constituting self. The author reflects particularly on the processes of objectification of the identities of young people, giving particular importance to the emotion of suffering in the formation of self. In this respect, it is noted that young people draw on various strategies linked to resistance to the identity and suffering of their parents. These findings demonstrate the important*

* El presente **artículo corto** se enmarca en una investigación doctoral iniciada en abril del 2009 y que aún se encuentra en curso. En esta indago acerca de los procesos de conformación y transformación de las subjetividades juveniles de asalariados y asalariadas agrícolas periurbanizados; forma parte del PRI 2011-2013 (Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires) *Antropología de la subjetividad: una perspectiva teórico-metodológica*, y ha sido financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas a través de dos becas doctorales (período abril del 2009 a marzo del 2012, período abril del 2013 a marzo del 2015). Se presentó una versión preliminar del estudio en la *I Jornada de Investigadores en Formación del Instituto de Desarrollo Económico y Social*, 16 y 17 de noviembre del 2011, Buenos Aires, Argentina.

Para la elaboración del presente estudio agradezco las discusiones realizadas con los asistentes y comentaristas de la I Jornada de Investigadores en Formación del Instituto de Desarrollo Económico y Social; así como también los comentarios de Paula Cabrera, Mario Margulis, Mariela Mosquera y Diego H. Marcone. También agradezco las prácticas y reflexiones compartidas con mis compañeras y compañeros docentes de las clases de Entrenamiento Corporal para la Escena I (Cátedra Distéfano, Comisión Andrea Juliá, con la ayudantía de Damiana Poggi, Licenciatura en Actuación, Departamento de Artes Dramáticas, Instituto Universitario Nacional de Arte).

** Licenciada en Sociología egresada de la Universidad de Buenos Aires, doctoranda en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET). Miembro del Equipo de Antropología de la Subjetividad (www.antropologiadelasubjetividad.com) con sede en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; miembro de la Red de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina (ReIJA) y docente en la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: chiluz_84@hotmail.com

role of embodied emotion in the objectification of certain social relationships. An ethnographical approach is adopted to assess these processes.

Key words (Unesco Thesaurus): agricultural work, youth, subjectivity, emotions.

Author's key words: rural youth, coporality, new rurality.

Sofrendo com o erbal...

Os processos de self em jovens de famílias tarefeiras de erva mate

• **Resumo:** Neste artigo a autora apresenta uma análise dos processos de constituição do self dos(as) jovens de famílias de colhedores de erva mate -tareferos- que residem nos bairros suburbanos da província de Misiones (Nordeste da Argentina), analisando as dimensões corporal, situacional e emocional. A autora reflexiona particularmente sobre os processos de objetivação de identidades juvenis, considerando o lugar protagonista que tem a emoção do sofrimento em sua conformação. Sobre esta questão, observa que os/as jovens traçam diversas estratégias ligadas à resistência por assumir (assimilar) a identidade tarefera sofrida por seus pais. Estas descobertas demonstram o lugar protagonista da emoção corporificada na objetivação de certas relações sociais. Para avaliar estas questões Roa adota uma metodologia etnográfica.

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): trabalho agrícola, juventude, subjetividade, emoções.

Palavras-chave de autor: juventude rural, corporalidade, nova ruralidade.

-1. Introducción. -2. Las subjetividades juveniles desde el paradigma del embodiment. -3. Los procesos de self de los sujetos jóvenes de familias tareferas. -4. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

*El corazón también es una herida
para el que tanto sufrimiento
carga
el "raído" quizás, la suma
amarga,
visible, sobre el hombro de la
vida.
(Ricciutto, 2009 s/p)*

En la provincia de Misiones, ubicada al Noreste de la Argentina, durante la segunda mitad de la década de los 90, se produjo un proceso de emigración de asalariados con residencia rural y productores minifundistas que trabajaban en la cosecha de yerba mate - llamada localmente como tarefa¹-. Esta población se asentó crecientemente en los

bordes de numerosas ciudades intermedias, conformando villas miseria, las cuales en la actualidad se encuentran en proceso de urbanización o relocalización. En estos nuevos territorios, la mayor parte de las familias depende del trabajo temporal en la tarefa, de ocupaciones ocasionales en la ciudad, o migra hacia las grandes urbes de la provincia de Buenos Aires. En el marco de tales procesos, los sujetos jóvenes constituyen la primera generación que se socializó en tales espacios, por lo que me resulta significativo indagar sobre los cambios y continuidades en sus prácticas.

En el presente estudio indago acerca de los procesos de constitución del *self* de los jóvenes y las jóvenes de familias cuya ocupación principal es la tarefa. Para ello analizo los procesos de *self* desde sus dimensiones corporal, emocional y situacional; y reflexiono sobre los procesos de objetivación del *self* de las personas jóvenes, considerando el protagonismo que tiene la emoción del sufrimiento tarefero en su conformación.

Para abordar estos objetivos, analizo datos construidos durante seis trabajos de campo de

¹ Tarefa: palabra en portugués que se traduce como tarea, quehacer, ocupación, corte, arduo o destajo. En la región del Noreste de Argentina se utiliza el verbo tarefeare para denominar la cosecha manual de yerba mate. Y el tarefero es quien realiza la cosecha.

tipo etnográficos² en las ciudades de Oberá (zona centro de la provincia) y Montecarlo (zona noreste). En ellos realicé alrededor de 70 entrevistas en profundidad, abiertas y semiestructuradas, a jóvenes³ mujeres y varones de diferentes tipos de familias tareferas; y a variados informantes tales como jefes o jefas de hogar y cónyuges de familias tareferas, contratistas, directores y directoras, maestros y maestras y psicopedagogas de escuelas de los barrios, entre otros (Fuentes primarias 1). A su vez, parte del argumento se basa en numerosas prácticas de observación participante y en charlas informales realizadas en hogares, escuelas, jornadas laborales de las cuadrillas en el yerbal y diferentes ámbitos barriales durante mis períodos de residencia en las ciudades (Fuentes primarias 2 y 3). Con estos aportes empíricos, en las líneas que siguen ensayo una “poética de la cultura” que aborda el juego entre la imagen, el sentimiento y la experiencia (Desjerlais, 1992). Es por ello que la escritura se delinea a lo largo de un bricolaje de relatos, imágenes y experiencias compartidas entre mis informantes y yo, en el transcurso del proceso de investigación.

2. Las subjetividades juveniles desde el paradigma del *embodiment*

En las líneas que siguen me pregunto por la conformación y transformación de subjetividades juveniles. Entiendo a la juventud como una construcción relativa en tiempo y espacio (Feixa, 1998), que implica: a) una moratoria vital, en el sentido de una disponibilidad diferencial de capital temporal, la cual hace a una manera de estar-en-el-mundo con una irreversibilidad menor que la adultez (Margulis, 2001); b) ciertas condiciones sociales que distingan a las personas jóvenes de otros grupos de edad; así como también c) imágenes culturales asociadas a los sujetos jóvenes (Feixa, 1998).

Mi reflexión se focaliza en la experiencia subjetiva de los jóvenes y las jóvenes desde el paradigma del *embodiment*⁴, que entiende a la experiencia corporizada como el punto de partida para analizar la participación humana en el mundo cultural. Siguiendo una mirada antropológico-fenomenológica, el *embodiment* es una condición existencial en la que el cuerpo es la fuente subjetiva o el campo intersubjetivo de la experiencia (Csordas, 1990). Esta postura implica un modo de análisis fundado y del sentido común, que pone el énfasis en los entramados de prácticas corporales en el campo social y cultural inmediato y en el mundo material (Jackson, 2011). De esta manera, para su estudio diferencio dos dimensiones analíticas⁵:

- A. En primer lugar el *análisis fenomenológico del estar-en-el mundo pre-objetivo y pre-reflexivo* del sujeto, el cual es primeramente corporal y emocional. El cuerpo y la emocionalidad son el punto de partida de la percepción, por lo que en este nivel no hay objetos aún (es pre-objetivo, pre-reflexivo); simplemente estamos en el mundo.
- B. En segundo lugar, entiendo al cuerpo y a las emociones como socialmente situados, es decir, siendo portadores de un *habitus* -estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes (Bourdieu, 1988)- que establece ciertas maneras de ser y hacer controladas por fuerzas culturales que influyen la médula de la experiencia.

En este sentido, el cuerpo joven cumple una función-signo y la juventud constituye una singular condición existencial que tiene al cuerpo como soporte concreto sobre el que se articulan los signos (Margulis & Urresti, 2008). Así, la juventud como función se expone a un desgaste diferencial en la materialidad misma del cuerpo, según el género, la etnia y la clase social.

2 Los mismos fueron realizados durante los años 2008, 2010, 2011 y 2012.

3 Considero como joven el rango de los 12 a los 25 años de edad, el cual permite observar la temprana inserción laboral, las transformaciones que produce la maternidad y la paternidad, y las posibilidades de emancipación juvenil.

4 Puede traducirse como corporización.

5 Para un análisis de las dimensiones analíticas de la subjetividad, ver Roa (2011).

Abordo la conjunción de estas dimensiones desde la categoría del *self* (Csordas, 1994):

El *self* no es ni una sustancia ni una entidad, sino una capacidad indeterminada de ocupar o volverse orientado en el mundo, caracterizada por el esfuerzo y la reflexividad. En este sentido, el *self* acontece como una conjunción de una experiencia corporal pre reflexiva, un mundo culturalmente constituido, y la especificidad situacional o *habitus*. Los procesos del *self* son procesos de orientación en donde aspectos del mundo son tematizados, con el resultado que el *self* es objetivado más regularmente como una 'persona' con una identidad cultural o un set de identidades (Csordas, 1994, p. 5, traducción propia).⁶

En el presente estudio me interesa indagar particularmente en los procesos de *self* de las personas jóvenes, de manera de poder comprender los cambios que pudo haber ocasionado la urbanización sobre la subjetividad de los tareferos y tareferas a nivel general. En este sentido, en el análisis tengo en cuenta dos dimensiones principales:

- 1) La experiencia corporal y emocional pre-reflexiva y socialmente situada, para comprender las formas de objetivación del *self* en una manera de ser y hacer tarefera.
- 2) Las formas de experimentación juveniles de la práctica tarefera, las cuales implican un proceso de significación cultural del cuerpo, de las emociones y de las prácticas vinculadas a la tarefa de manera estigmatizante, con distintas formas de objetivación del *self*. En esta segunda dimensión, observo no sólo la persistencia de las condiciones de existencia asociadas a la clase social

tarefera, sino también las capacidades juveniles para desafiar y modificar *habitus* anteriores.

3. Los procesos de *self* de los sujetos jóvenes de familias tareferas

3.1 *El estar en-el yerbal como ámbito de socialización primordial.*

La cosecha de la yerba mate es uno de los empleos con mayor estabilidad de los barrios periurbanos de Misiones que concentran trabajadores y trabajadoras agrícolas, ya que se realiza durante seis meses al año (entre marzo a septiembre). La misma está ligada a la contratación de intermediarios contratistas de mano de obra y a condiciones precarias de trabajo; y consiste en el corte de las ramas de la planta *Ilex-Paraguariensis* con serrucho o con tijera, la quebranza de las mismas -la separación de la hoja del palo grueso- y el embolsado de la yerba "ponchada" (cosechada y quebrada) en bolsas de arpillera de 80 a 100 kg, llamadas raídos, los cuales se cargan en la espalda del tarefero o tarefera hasta el camión. Considerando que el cobro de la tarefa es a destajo -por cantidad cosechada-, esta requiere de una destreza en el corte, quebranza y armado del raído, la fuerza que permita la carga del mismo, y la rapidez necesaria para extraer la cantidad de hoja verde que alcance el jornal (la cual varía entre 700 y 1200 kilos por día). Asimismo, en un contexto de alta incidencia de trabajo informal, resulta recurrente que el tarefero o tarefera cuente con la "ayuda" del trabajo familiar de su cónyuge e hijos, de manera tal de incrementar la cantidad cosechada. Es por ello que, a pesar de estar vigente la prohibición del trabajo infantil en Argentina desde el año 2008 (Ley 26.390), la generación de quienes actualmente tienen 14 años o más⁷

⁶ "Self is neither substance nor entity, but an indeterminate capacity to engage or become oriented in the world, characterized by effort and reflexivity. In this sense self occurs as a conjunction of prereflexive bodily experience, culturally constituted, world or milieu, and situational specificity or *habitus*. Self processes are orientational processes in which aspects of the world are tematized, with the result that the self is objectified, most often as a 'person' with a cultural identity or set of identities" (Csordas, 1994, p. 5).

⁷ Hago esta indicación generacional, porque a partir de la implementación del Plan Social "Asignación Universal por Hijo" (noviembre del 2009), en las escuelas se observa una menor cantidad de deserción escolar, debido a que los niños y niñas ya no acompañan a sus padres y madres a la cosecha. Preliminarmente podría decir que esto se debe a dos factores: por un lado, a que uno de los requisitos para su cobro es la escolarización de los hijos e hijas, por lo que los padres y madres se ven obligados a respetar la currícula escolar de las niñas y niños; y por otro lado, el ingreso de la Asignación

comenzó a ir a los yerbales a partir de los 10 años -y en edades más tempranas para los hermanos y hermanas mayores de las familias-. Desde entonces, los niños y niñas de familias tareferas acompañaban a sus padres y madres a los yerbales durante los recesos escolares de invierno y verano, y al inicio del ciclo lectivo, ausentándose de las clases en las quincenas en que la familia migraba temporalmente a los campamentos en los yerbales donde recogían las cosechas.

Figura 1



Camión de contratista saliendo de los yerbales.

Fuente: AFIP, 2011 (Fuentes secundarias 1)

Figura 2



Hijos de un tarefero en un campamento cosechero

Fuente: AFIP, 2011 (Fuentes secundarias 1)

De esta manera, observo que el ámbito laboral rural resultó un espacio de socialización primordial para los jóvenes y las jóvenes de los barrios, un espacio en donde el *saber hacer* tarefero se fue in-corporando a través del aprendizaje por el juego y la ayuda familiar. Este es el caso de Daniel, quien comenzó a ir al yerbal junto con su padre a los 4 años:

Luz: *¿Y te ibas al yerbal con tu papá o te quedabas en el campamento?*

Daniel: Yo me iba con él y tarefeaba también. Con yo íbamos los tres [su padre, su hermana menor y él]. [...] Mi papá hacía 4 líneas nomás. Yo iba a una y decíamos ¡jugamos a la carrera con papi! (Dice divertidamente) Y nosotros tarefeábamos. Yo cortaba línea (se corrige) yo estaba en una línea y cortaba todos los gajos. Y yo me iba a la mañana a tarefear, y sacábamos un... un raído, un raído y medio sacábamos con puchitos.

L: *[No puedo creer lo que me está diciendo, ¡tan chico sacando puchos!] ¿Ah... vos sacabas puchitos?*

D: Sí, yo con mi hermanita íbamos tarefeando...

L: *¡Qué grande!*

D: Con dos puchitos nosotros teníamos un raído desatado ya... con mi hermanita. Nosotros armábamos la ponchada y carreábamos donde estaba el raído.

L: *Y vos qué... ¿vos qué hacías? ¿Vos viruteabas? ¿Qué era lo que hacías? ¿Tu papá cortaba las...?*

D: Las ramas... [...] mi papá cortaba las ramas y nosotros viruteábamos...

L: *Ah... ¿virutear qué sería?*

D: Eh... así sacar las hojas, los gajos, todo eso.

L: *Lo verde importa ¿no?*

D: Aja... [...] Y nos mandábamos los palos. Así los palos se juntaban, los que no eran gruesos. Esos mandábamos todo...

Er: *¿No se lastimaban cortando eso?*

D: (Hace gesto de no con la cabeza) porque cortábamos con tijera.

Er: *¿Ah... ya cortabas con tijera?*

D: Mi papá hasta ahora tiene la tijera que compró.

Universal suele reemplazar el aporte de las cónyuges e hijos o hijas en la ayuda en la cosecha, por lo que las mujeres prefieren quedarse en el hogar con sus hijas e hijos. De todas maneras, las estrategias familiares varían según los tipos de familias, la cantidad de hijos o hijas, y el orden de hermanos o hermanas.

Entrevista a Daniel (14 años), Escuela Primaria del barrio 100 Hectáreas, Oberá, noviembre del 2011 (fuentes primarias 1).

La tarea no se aprende a través una pedagogía formal, sino que la práctica se va in-corporando por el niño o niña mediante la observación, la mimesis y la repetición de los movimientos de la cosecha en el juego. El estar-en-el-yerbal, el juego y la ayuda, funcionan como una mimesis basada en una conciencia corporal del otro y de uno mismo, por la cual el individuo incorpora predisposiciones (Jackson, 2011) vinculadas a la práctica tarefera. Con el tiempo, los movimientos del corte, la quebranza, la carga de puchos y el armado del raído, se van tornando precisos y ágiles, generando una comprensión carnal que precede y supera la mera comprensión visual y mental (Wacquant, 2006).

De esta manera, sin reflexión que intermedie, creo que el cuerpo tarefero se entrena en una economía del movimiento con miras a sacar la mayor cantidad de yerba en el menor tiempo posible, desgastando las energías necesarias que permitan poder soportar el día, que permitan que “el día te rinda” -como dirían mis interlocutores-.

Para concluir, siguiendo la sociología carnal de Wacquant, creo que este conocimiento práctico implica una interiorización de esquemas fundamentales corporales y mentales que paulatinamente constituyen una *manera de ser y hacer* tarefera, vinculada a mecanismos ideológicos estigmatizantes. Pero antes de adentrarnos en esta cuestión, detengámonos a explicar qué significa *ser* tarefero.

3.2 Un saber hacer que constituye un ser

A diferencia de las representaciones regionales locales -presentes en los discursos de los tareferos y tareferas adultos, jóvenes, el colectivo de docentes de las escuelas de los barrios, colonos, y otros sujetos sociales-, que caracterizan a la tarea como una actividad poco calificada, apta para quienes no tienen estudios, en los barrios y en las cuadrillas se diferencia a quien tarefea de quien *es* tarefero. Quien es considerado y se considera a sí mismo

tarefero⁸, es quien porta el conocimiento práctico del saber tarefeare, el cual es posible si tarefeó desde temprana edad de manera constante. Generalmente los hermanos y hermanas mayores de las familias comienzan a ayudar a sus padres y madres en el yerbal, entre los 9 y los 12 años de edad, dejando los estudios tan pronto como cuando adquieren la *práctica* tarefera. A pesar de la importante valoración por la escuela que tienen las familias como modo de ascenso social, las privaciones económicas hacen que para los jóvenes y las jóvenes resulte fundamental aportar económicamente en el hogar -desde edades tempranas para los hermanos y hermanas mayores-, y el medio más naturalizado para ello suele ser a través del trabajo en la tarea, ya que pueden ir acompañando a sus familiares. De esta manera, el trabajo continuado durante tiempos prolongados permite la in-corporación de este *saber hacer*.

Cuando apagué el grabador e íbamos saliendo del salón de clases, Javier nos explicó que él nunca podía llegar a tener la práctica para tarefeare, porque como iba solamente por períodos de 15 días -coincidentes con las vacaciones de invierno- en el momento en se comenzaba a acostumbrar a cosechar y a tener más velocidad en el quiebre, era cuando tenía que dejar de cosechar. Por eso siempre viruteó y no cortó; ya que para cortar hay que tener más práctica. Esto se debe a que después de esos primeros 10 días, ya te empezás a sentir como entrenado, el cuerpo te duele menos, no te cuesta tanto levantarte a las cuatro de la mañana, “como que funcionás”, me dijo. Hicimos la comparación como cuando uno comienza a trotar, que al principio cuesta, y después uno puede trotar más tiempo. “Eso mismo es en la tarea”, me dijo Javier.

Notas de campo sobre charla con Javier

8 Digo *tarefero*, porque a pesar de que sea una ocupación que realicen tanto hombres como mujeres, la misma se vincula a roles de género masculinos. Es por ello que una mujer “guapa”, es decir que saca un kilaje promedio de yerba superior a los 600 kg en una jornada se dice que “tarefea como un hombre”.

(18 años) hijo de tarefero del Barrio San Lorenzo, alumno de la Escuela Técnica Secundaria del Barrio San Lorenzo, Montecarlo, mayo del 2012 (Fuentes primarias 3).

Los tareferos y tareferas son quienes están todo el año a la espera de la tarea, porque es entonces cuando perciben la mayor cantidad de ingresos. Ellos y ellas se identifican como tareferos y tareferas porque la tarea es el oficio que tienen fijo durante la mayor cantidad de meses del año, y el oficio que por su práctica les “conviene hacer”, les “rinde”. En cambio, quienes tarefean sólo de manera ocasional no se consideran tareferos, sino que la tarea resulta el peor oficio de todas las changas urbanas o rurales que puedan conseguir.

Román: Por ejemplo el tarefero tarefero, que le decimos nosotros tarefero es la persona que hace hasta 900 o 1000 kilos o 1300 kilos por día. Ese es el tarefero. Y después están los otros que hacen menos. Que van a tarefear pero ya hacen menos, o sea que hace de 800 para abajo. [...] Se ve la diferencia.

María Inés: Sabe porque rinde mucho, rinde mucho.

R: Porque el tarefero más o menos... Yo en una oportunidad me fui al campo con un señor conocido, un tal Legoyo le decimos nosotros. Él hacía tres, cuatro raídos en menos de una hora.

Luz: *Es un montón, porque además el raído es de 100 kilos me había dicho...*

C: Por eso, por eso... Entonces mientras yo hacía uno o uno y medio él hacía tres o cuatro raídos. Esa es la diferencia del tarefero. Porque es tarefero. [...] Yo no sé si es una práctica. Para mí que es una práctica, o sea tiene más ligereza, no sé no...

M: Siempre fue al yerbal...

C: Siempre anduvo en eso.

MI: Por ejemplo se crió ya... desde chiquito... Le agarra bien la mano y... [...]

C: Yo soy regular nomás. [...]

Entrevista a Román (47 años) y María Inés (46 años), Barrio San Miguel, Oberá, agosto del 2011 (fuentes

primarias 1).

Los tareferos y tareferas tienen el cuerpo habituado a estar en el yerbal, tienen la práctica incorporada. Incluso entre los propios cosecheros y cosecheras se establece una diferenciación por la adquisición del conocimiento práctico que distingue a los “más guapos de la cuadrilla”, característica exclusiva del género masculino.

Patricia: Hay muchos que no son tareferos porque se mueven despacio... le buscan la vuelta. Y los tareferos no, van y con los pies van [hace un gesto con los pies como si avanzara por la capoeira, es decir, las malezas entre las plantas de yerba].

Cristina: Como que un tarefero cuando va, va en alpargatas y va pisando lo que va y va...

P: Vos por ejemplo [me dice a mí] si vas a entrar en alpargatas al yerbal te vas a lastimar toda, pero el tarefero no.

Luz: *¿Va en alpargatas y no se lastima?*

P: No se lastima.

L: *Pero ¿por qué? ¿por la forma de caminar?*

C: Sí, no se lastima y no se cae porque...

P: No siente más el tarefero

C: No siente nada.

P: Es como que tiene el cuerpo preparado... [...]

C: Por ahí no sentís mucho que te pican los bichitos ¿viste? Y uno, y vos por ejemplo sentís re bien cuando te está picando algún bichito... o te molesta. [...] Pero nosotros no.

Entrevista a Patricia (22 años), su hermana Cristina (25 años), Montecarlo, noviembre del 2011 (fuentes primarias 1).

En las cuadrillas de tareferos y tareferas esas diferencias se hacen notar continuamente durante las jornadas de trabajo, a través de los chistes y gritos sapucaí⁹ que se hacen entre las

9 Grito largo y agudo de tradición guaraní. Su origen refiere a la leyenda del indio Sapucaí y su amigo Yasi Verá, quienes murieron perdidos en el monte buscándose entre sí. En la Mesopotamia Argentina, Paraguay y el sur de Brasil el grito sapucaí tiene múltiples significados: alegría, tristeza, comunicación de una llegada, etc., siendo tomado y estilizado por la música folclórica chamamé. En las cuadrillas de tareferos

líneas, en los cuales se carga a los más lentos.

Para concluir lo visto hasta aquí, creo que las tempranas socializaciones en el yerbal van constituyendo un *saber hacer* tarefero que se objetiva en un *ser* tarefero ligado a tal oficio. A continuación, me detengo en reflexionar cómo este *ser* tarefero implica un desgaste diferencial de las energías vitales, condicionando los modos de experiencia juveniles.

3.3 La fundición del cuerpo joven

En los barrios se considera a la juventud como una etapa de la vida en donde se tiene una mayor vitalidad corporal, la cual permite una superior capacidad para el trabajo en el ámbito público o privado¹⁰. Así, en un análisis previo que realicé sobre los aportes de las personas jóvenes en las estrategias de reproducción familiar (Roa, 2012), observé que estas no cuentan con una moratoria social, sino que son quienes poseen mayores energías para proporcionar importantes aportes domésticos y económicos en los hogares.

Durante el año 2011 comencé a notar que aquel que tarefea experimenta la cosecha como una labor que va “fundiendo” paulatinamente su cuerpo, desgastando rápidamente sus energías vitales. Esto significa que los sujetos jóvenes insertos en la tarefa pierden precozmente su fuerza vital, y por ende su juventud. Sus cuerpos fuertes para el trabajo se debilitan por el prematuro y constante esfuerzo de cargar los puchos y raídos, por los frecuentes accidentes en el yerbal y en las rutas, las picaduras de víboras y otros insectos, el estar bajo la lluvia, el sol, el calor, el frío, el rocío... En este sentido, un comentario común en los barrios, es que quien tarefea parece más grande que los demás, se siente más cansado y comienza a relacionarse con los miembros de la cuadrilla.

Sus cuerpos sanos y jóvenes rápidamente se convierten en cuerpos enfermos, débiles, “accidentados”, incapaces para el trabajo pesado. Tal es así que entre los 40 y los 50 años los hombres y mujeres generalmente no pueden tarefeear más, alcanzando la vejez. ¿Causas? Infinitas: reuma, fracturas en las rodillas, brazos y caderas, ojos heridos y otras enfermedades tales como cáncer de estómago por el consumo prolongado de aguas contaminadas con agrotóxicos en los yerbales. Por un lado, los accidentes pocas veces son cubiertos por el empleador, ya que aunque el trabajador o trabajadora se encuentre en blanco, el aporte a la obra social resulta insuficiente, contando únicamente con el hospital público¹¹. Y por otro lado, las enfermedades ocasionadas por el desgaste del cuerpo en el yerbal no se consideran enfermedades laborales. Esta situación hace que pocos tareferos puedan llegar a la jubilación. Serán entonces los hijos e hijas mayores quienes tengan que reemplazar el lugar del padre o madre en la tarefa, repitiéndose una vez más un “ciclo de fundición” que afecta a generaciones.

María Inés: Ahora tengo el hijo mayor que está tarefeando. Tiene 22 años, y parece que tiene 30 ya. Porque él ya le agarró la mano a la tarefa, no buscó otros medios, otro trabajo.

Román: Y bueno, por ejemplo ahí... en esa parte yo... yo, yo vi y sé que él ¿con... 16?

M.I.: No, con 14 años ya empezó a ir [...]

R: Hubo una oportunidad que él iba con 14, 15 años. Y él sacaba raídos de más de 100 kilos. [...] A eso nosotros le llamamos fundición: se funde la persona, el cuerpo físico. [...] Claro porque hacen fuerza... indebido, la edad de él no le ayuda para ese peso.

se escuchan recurrentemente gritos sapucaí que acompañan las humoradas de la cuadrilla y los momentos más extenuantes del trabajo en el yerbal. Creo que estos gritos contribuyen a levantar el estado de ánimo, de manera tal de poder tolerar las arduas jornadas de trabajo.

10 Dada la valoración del trabajo para la constitución de la persona, quienes no trabajan son considerados vagos -a pesar que estudien-. Es por ello que la mayor parte de los sujetos jóvenes realiza alguna changa (trabajo informal) durante el año, la cual no la consideran necesariamente como un trabajo.

11 Teniendo en cuenta que los *tareferos* y *tareferas* comprenden que están enfermos desde el momento en que no pueden trabajar, la asistencia al hospital o sala sanitaria en ocasiones se da al mes o a los dos meses después de contraída la enfermedad. En este sentido, pude registrar casos de fallecimiento por la falta de cuidados sanitarios ante las enfermedades contraídas en el yerbal. Por otro lado, quienes están asegurados, al accidentarse cobran \$100 por día, valor mucho menor al obtenido por las jornadas de trabajo en el yerbal, por lo cual tan pronto sus cuerpos pueden soportar las jornadas de trabajo, retornan a la cuadrilla.

[...] Con 15 años levantando 120 kilos de yerba. Es mucho, es mucho para la edad de él. [...] Ahora él es maduro, es maduro pero ya no tiene la fuerza que tenía antes. [...] Se desgasta el cuerpo físico, demasiado peso... indebido. [...]

M.I.: Yo a veces veo una persona grandota [alarga palabra] y no hace la fuerza que hace un chico de 15 años, 16 años. [...]

R: A esa edad haciendo fuerza, a los 14, 15, 16 años... haciendo peso... trabajo que no es para ese cuerpo físico, por ejemplo la tarea en esa parte es perder la fuerza y perder la juventud también. [...] Sí porque no da resultado, la tarea no te da resultado.

Entrevista cónyuges María Inés y Román, Barrio de San Miguel, Oberá, agosto del 2011 (fuentes primarias 1).

Creo que para el caso de los jóvenes y las jóvenes de familias tareferas, la noción de moratoria vital resulta explicativa para entender las cualidades de su condición juvenil, ya que a través de ella puedo distinguir claramente a los sujetos jóvenes de los sujetos no jóvenes en este sector.

Teniendo la noción de moratoria vital (capital energético) como característica de la juventud, se puede hablar de algo que no cambia por clase, sino que depende de un segmento -en cierto término del desarrollo de la economía del cuerpo- de sus fuerzas disponibles, de su capacidad productiva, de sus posibilidades de desplazamiento, de su resistencia al esfuerzo. [...] Esa energía vital propia de la moratoria cambia de expresión: el capital energético se convierte en otra cosa, se moviliza con otra lógica, apareciendo como crédito social, una masa de tiempo futuro no invertido, disponible de manera diferencial según la clase social (Margulis & Urresti, 2008, p. 6).

Esta definición nos permite entender que los jóvenes y las jóvenes tareferos y tareferas, es decir, quienes se dedican a ello desde temprana edad y que asumen tal conocimiento práctico con la destreza necesaria -que una vez más, aclaro, no son todos los sujetos jóvenes

de familias tareferas-, experimentan un cuerpo que se va fundiendo a través de su estadía de sol a sol en el yerbal, que envejece precozmente. Parece conformarse así una identidad difícil de ocultar, porque el propio cuerpo la delata. En este sentido, Sonia y Cristina me decían:

Cristina: Es como que vos mirás a un tarefero y mirás a uno que trabaja en una fábrica que está bajo techo, que esto... bueno... en el momento vas a darte cuenta el cambio que hay en esa persona. Por la piel, por la forma... es como que se arruga todo así. Queda deteriorado, vamos a poner... [...] Va a reconocerle por la piel, por la piel, por la forma de la piel, por la forma del pelo, de la piel... Las manos [...] es como que se arrugan todo [...] es una piel gruesa ¿ves? [me muestra sus gruesas manos morenas] [...] Ahora viene esta otra parte: de que funde el cuerpo por dentro [...] por el mojado, porque constantemente estamos mojados. Y la misma ropa gruesa que tenemos, lo que sea, se seca por el cuerpo. Y eso te va dañando profundamente en los huesos...

Sonia: La cintura...

C: Que te agarra reuma, que te jode la cintura que te jo... en todas partes te jodés... Sabés qué dolor tremendo tenés en los huesos. Yo por lo menos que hace tiempo estoy tarefeando... Sabés que por dentro duele todo el hueso, duele todo [...] se hincha todo [...] Sos una persona que te vas a enfermar tarde o temprano... [...]

Entrevista a Sonia y Cristina (tareferas adultas mayores de 30 años), Barrio Cuatro Bocas, Montecarlo, agosto del 2011 (fuentes primarias 1).

Recapitulando entonces: hasta aquí reflexioné cómo a través de la temprana socialización en-el-yerbal se configuran esquemas corporales y mentales que constituyen un *saber hacer* tarefero. El mismo se asume desde la materialidad misma del cuerpo e implica una economía y desgaste diferencial de las energías vitales. A continuación me pregunto por la emocionalidad inherente a la

experimentación de estas *maneras de ser y de hacer*.

3.4 Tarefa que me hiciste sufrir...

Así como la yerba mate es conocida regionalmente como un producto noble que le otorga identidad a la región, siendo Misiones una provincia cuyo “mito de origen” se vincula al proceso de colonización agrícola e inmigración europea, los trabajadores y trabajadoras agropecuarios han sido tradicionalmente excluidos de las representaciones hegemónicas (Rau, 2005). En este sentido, en la región la tarefa es considerada como la peor ocupación que se pueda tener, como una “actividad de negros” cercana a la esclavitud; calificaciones vinculadas al origen guaraní de la figura que antecedió a los tareferos: “el mensú”. Es así que me pregunto: ¿cómo experimentan estas representaciones los tareferos y tareferas?

Creo que a lo largo de las trayectorias de los tareferos y tareferas se va dando forma a una cierta paleta de sentimientos corporizados que están intrínsecamente relacionados con el *ser-en-el-yerbal*, los cuales son constituyentes no sólo de una *manera de hacer* tarefera, sino también de una *manera de ser* tarefero o tarefera. El tarefero o tarefera es quien porta la peor de las ocupaciones, la más baja de todas, y es quien experimenta el peor de los sufrimientos: el *sufrimiento del yerbal*. Este sentimiento se encuentra asociado a las duras condiciones que experimenta el cuerpo que se funde en el monte año tras año. El frío de la noche, las lluvias, el calor, el cuerpo constantemente mojado y la preocupación y el dolor permanentes que ello genera, parecen acumularse en el cuerpo a la manera de *sedimentos del sufrir*. A través de la acumulación de los duros penares en las sucesivas cosechas, se constituye una identidad ligada al sufrimiento, en trayectorias que parecen estar conducidas por un inevitable destino trágico.

Carolina: Yo no tengo vergüenza de lo que yo soy, porque...

Luz: ¿Qué? ¿Hay gente que tiene vergüenza?

C: Sí. Viste, mi abuela me ha criado con

eso. Y... yo sé lo que es el sufrimiento del tarefero por eso... (pausa).

L: ¿Por qué el sufrimiento?

C: Sí, porque se sufre mucho, más con los chicos bastante... [...] cuando viene lluvia, todo... El trabajo más pesado es el del tarefero. [...] Los otros se sienten más que uno porque no saben lo que va a hacer el tarefero.

Entrevista a Carolina (tarefera de 27 años), Barrio 100 Hectáreas, abril del 2011 (fuentes primarias 1).

Cristina: Y ser tarefero... ir a trabajar y bueno, a cosechar esa yerba...

Sonia: Es un trabajo muy feo, pero no queda otra qué hacer.

C: ¡Sucio! Es un trabajo sucio. Por eso dicen por cierto, cuando dicen tarefero es porque es un trabajo sucio y más un trabajo que está debajo de todos los trabajos, ya... Viste, cuando escuchás tarefero... ah bueno tarefero... Los tareferos no tienen estudios, los tareferos son prácticamente bien analfabetos, muchísimos tareferos, ni siquiera sabe leer, ni siquiera conoce una ley [...] Los tareferos van por debajo de todas las cosas. Quizás los tareferos son menos de que los aborígenes. ¿Viste que los... que los aborígenes tienen ayuda del gobierno, tiene eso, tiene aquello...? Los tareferos no. [...] Está por debajo del aborígen ¿cierto?

S: Cierto.

C: Es la pura verdad. [...]

S: Nosotros nos sentimos esclavizados, esclavizados... es un trabajo muy esclavizado... [...]

Entrevista a Sonia y Cristina (tareferas adultas mayores de 30 años), Montecarlo, agosto del 2011 (fuentes primarias 1).

Este tipo de sufrimiento refleja la manera más íntima en que el cuerpo experimenta las condiciones de trabajo en el yerbal. El tarefero o tarefera porta el estigma de practicar una actividad “de negros” que lo convierte en alguien cercano al esclavo, sin derechos, con

una pobreza y sufrimiento que desesperan. Creo que este tipo de emocionalidad constituye la experiencia carnal de la fundición y su valoración estigmatizante, siendo uno de los componentes principales de la personalidad tarefera. Es así que a continuación me pregunto: ¿cómo experimentan estas estigmatizaciones los jóvenes y las jóvenes?

3.5 De eso no se habla

Había decidido investigar sobre los jóvenes tareferos y tareferas y sus identidades, que entonces suponía que debían ser tareferas. Estudios anteriores me decían que tradicionalmente la identidad del grupo de cosecheros y cosecheras de yerba mate estuvo otorgada en buena medida por su ocupación como tareferos, por lo que siendo la tarefa una actividad que ocupa varios meses del año, el *habitus* de este grupo se hallaría disciplinado casi exclusivamente en la asalarización agrícola. Entonces, lo primero que tendría que hacer sería ir a Misiones y conocer a estos personajes jóvenes.

Pero cuando llegué a los barrios de Oberá no encontré a los jóvenes tareferos y tareferas. Ninguno decía ni en la escuela, ni en el barrio, que era tarefero o tarefera. Ninguno se identificaba con la tarefa. Con la beca de investigación en mano y un proyecto “muy bien escrito” comencé a preocuparme, porque me di cuenta que mi sujeto de estudio no existía. Con el tiempo, el campo, nuevas lecturas y habiendo comprendido las dinámicas familiares de estos sujetos jóvenes, entendí que para ellos y ellas llamarse tareferos o tareferas resulta algo vergonzoso, algo que se asume muy a duras penas y que difícilmente se le cuenta a una extraña porteña universitaria que vaya por unos días al barrio o a la escuela a hacer preguntas raras.

Así, en agosto de este año tuve aquella charla iluminadora con Belén, Sergio y

la negra¹², en la que me dijeron: “[...] pero mirá que una cosa es tarefear y otra cosa es ser tarefero”. [...] Recién entonces comprendí que en los barrios se conforman distintos grupos jóvenes, cuya diferencia fundamental reside en la adquisición o no de la práctica tarefera.

Notas sobre el proceso de investigación, en diario de campo, Buenos Aires, diciembre del 2011 (fuentes primarias 2).

En los barrios tareferos de Oberá y Montecarlo se diferencian dos grupos de jóvenes de familias tareferas: quienes no son tareferos, y quienes sí lo son. Uno de los factores principales para la división entre los grupos de jóvenes es considerar a la tarefa como un medio o como un fin, lo cual produce distintas formas de objetivación del *self*.

a) En primer lugar, los sujetos jóvenes que realizan tarefa como un medio, cosechan durante las vacaciones de invierno, razón por la cual no asumen el conocimiento práctico de saber tarefear. Estas personas jóvenes suelen ser los hermanos y hermanas menores de las familias, a quienes sus padres, madres, hermanas y hermanos apoyan para que continúen los estudios. Ellos y ellas esperan no tarefear como lo hicieron sus padres y madres, y de esa manera hacer valer el sacrificio de sus familias.

Para ellos y ellas la tarefa es sólo un medio para pagarse los estudios, por lo que no se sienten tareferos. Tales jóvenes experimentan un tiempo presente de sacrificios que permitirá un futuro mejor, lejos de la tarefa y del barrio¹³, destacando el valor moral del estudio. Su *self* se objetiva en identificaciones vinculadas con los múltiples sueños que quieren hacer en el

12 Las notas se refieren a una charla informal con alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria del Barrio 100 Hectáreas de la ciudad de Oberá. Ellos eran: 1) Belén: informante de 18 años, alumna de 5º año; 2) Sergio: informante de 17 años, alumno de 5º año; 3) la negra: apodo de María Soledad, informante de 15 años, alumna de 3º año.

13 Una expectativa común en Oberá y Montecarlo es la de llegar a ser gendarme o militar, o poder migrar a alguna de las grandes ciudades de Buenos Aires y conseguir un trabajo mejor. En ambas, la salida del barrio se relaciona con un futuro prometedor, y las identificaciones personales se vinculan al estudio y al futuro.

futuro -la escuela, los grupos de pares y las ocupaciones ligadas a lo urbano-.

Sergio: En mi caso mi papá me dijo que yo nunca piense en tarefeear, sino que yo piense en estudiar y seguir una carrera para que en el día de mañana yo no tenga que sufrir y pasar todo lo que él pasó.

Luz: ¿Por qué? ¿El tarefero sufre?

S: Sí, sufre...

Belén: Lluvia, frío, heladas, viento, calor, solazo...

S: Como sea tenés que ir igual. Estés bien o estés mal tenés que ir. [...]

B: [...] Nos damos cuenta que nuestros padres sufrieron un montón.

L: ¿Sufrieron más?

S: Porque nosotros ahora tenemos mucha más comodidad que antes. Porque antes era diferente, la escuela era lejos, tenían que trabajar sí o sí. En cambio ahora tenemos todo servido prácticamente. Tenemos que salir a estudiar...

Entrevista con Belén, La Negra y Sergio, alumnos de la Escuela Secundaria BOL, Barrio 100 Hectáreas, Oberá, agosto del 2011 (fuentes primarias 1).

b) En segundo lugar, los jóvenes y las jóvenes que conciben a la tarefa como un fin en sí mismo, es decir, como único sustento junto con las changas ocasionales de la contra-estación, se consideran tareferos. Estos sujetos jóvenes suelen ser los hermanos y hermanas mayores de los hogares, a quienes puedo dividir en los siguientes grupos: 1) varones que hacia los 13 años logran tarefeear de manera individual¹⁴ y abandonan los estudios luego de ausencias repetidas a la escuela o repitencias de dos o tres grados; 2) mujeres que se juntan y tienen hijos e hijas a los 15 o 16 años, y comienzan a tarefeear a manera de ayuda al novio, dejando

la escuela; y 3) las jóvenes que son madres solteras y tarefean solas o acompañadas de algún familiar varón que le ayude a cargar los raídos, dejando también la escuela.

Ellos y ellas son quienes asumieron el conocimiento práctico de saber tarefeear, dejaron la escuela y se dedicaron a la tarefa durante toda la temporada. Más allá de las circunstancias de extrema necesidad que generalmente hicieron que estos chicos y chicas se insertaran en el mercado laboral yerbatero, el saber tarefeear se lleva como un castigo por no haber sido mejor, por no haberse quedado en la escuela, por ser vago y “burro”. En todos estos casos las expectativas se reducen a sobrevivir día a día en la tarefa, con la changa que se consiga durante la contra-estación y aguantando los períodos sin trabajo con los planes sociales que se puedan conseguir.

Ante la vergüenza que sienten estos sujetos jóvenes por ser tareferos o tareferas, realizan variadas prácticas de ocultamiento, a través de: 1) el uso de ropa de moda y zapatillas de marca para salir del barrio; 2) una excesiva limpieza corporal durante los fines de semana: por ejemplo, los jóvenes y las jóvenes que salen a las bailantas pueden pasar horas limpiando sus manos con lavandina para sacar el teñido del negro que deja la tarefa; 3) consumos que dan distinción: tales como una moto o equipos de música; y 4) el ocultamiento sobre lo que se trabaja en los boliches, el barrio, etc.

Pero con los avatares de sus trayectorias y la resignación que dibuja la pobreza, los sujetos jóvenes insertos en la tarefa terminan adoptando la identificación como tareferos. El *saber hacer* finalmente conforma una *manera de ser* tarefera estigmatizada, avergonzante, que se sufre desde las profundidades de la carne.

4. Conclusiones

En el presente trabajo pongo de manifiesto algunas formas de constitución del *self* de los jóvenes y las jóvenes de familias tareferas de Misiones, desde la perspectiva del *embodiment*, la cual entiende al cuerpo como el campo existencial de la cultura. Para

14 Diferencio a la cosecha a modo de “ayuda” y a modo “individual”. Entiendo como “ayuda” la labor de aquellos integrantes del hogar que cosechan la hoja de yerba mate en el mismo raído (bolsa en donde se junta y carga la yerba) que el jefe, de manera tal que son contratados o contratadas indirectamente a través de él. Esta labor se diferencia de la cosecha individual. La misma la realizan aquellos integrantes que cosechan de manera independiente su propio raído. Como la cosecha de yerba mate se cobra a destajo, aquel miembro que coseche de forma individual también cobra el jornal de manera independiente.

ello primeramente observo cómo a través de la temprana socialización *en-el-yerbal*, se configuran esquemas corporales y mentales que constituyen un *saber hacer* tarefero que se asume desde la materialidad misma del cuerpo e implica una economía y desgaste diferencial de las energías vitales, generando una fundición del cuerpo joven. En segundo lugar, analizo el significado ideológico de este *saber hacer*, el cual da forma a una cierta paleta de sentimientos de sufrimiento que resultan constituyentes no sólo de una *manera de hacer*, sino también de una *manera de ser y sentir* tarefera. Por último, observo que los jóvenes de familias tareferas resisten a identificarse como tareferos, a sufrir como lo hicieron sus padres y madres. Es por ello que realizan distintas prácticas de diferenciación, encubrimiento y distanciamiento social, que revelan la conflictividad y estrategias de distinción en el interior del sector. Existen trayectorias marcadas por la tentativa de continuar el colegio y salir de los barrios, y por el intento de no ser como sus padres y madres, usando la tarea como un medio para un futuro mejor. Sus personalidades se objetivan así como un set de identidades ligadas al estudio, la iglesia, los consumos culturales y, fundamentalmente, a un *ser en el futuro* que los dignifica. Pero la maternidad temprana, las intensas necesidades del ser pobre y el orden de hermanos en las familias, hacen que otra parte de las personas jóvenes opte por permanecer trabajando tiempo completo en la tarea, dejando los estudios, y asumiendo el estigma del ser tarefero. Así, para estos sujetos jóvenes que se asumen como tareferos, las expectativas de un futuro mejor serán para las próximas generaciones. A ellos y ellas les queda un presente consumido por el sobrevivir día a día en los vergonzosos yerbales, la changa durante la inter-zafra, la búsqueda de planes sociales y la desesperación que produce el hambre. Desde entonces la tarea desgasta sus cuerpos, fundiéndolos y quitando sus energías vitales a una corta edad. Habrá que ocultarla a través del secreto, las zapatillas de marca, la mirada esquiva, y el silencio.

Lista de Referencias

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Csordas, T. (1994). *The Sacred Self: a cultural phenomenology of charismatic healing*. Los Ángeles: University of California Press.
- Csordas, T. (1990). "Embodiment as a paradigm for Anthropology". *Ethos*, 18 (1), pp. 11-19.
- Desjerlais, R. (1992). *Body and emotion. The aesthetic of illness and healing in the Nepal Himalayas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.
- Jackson, M. (2011). Conocimiento del cuerpo. En S. Citro (comp.) *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos/Culturalia.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En D. Burak (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. San José de Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Margulis, M. & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (comp.) *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Rau, V. (2005). *Los cosecheros de yerba mate: mercado de trabajo agrario y lucha social en Misiones*. Tesis inédita de doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Ricciutto, A. O. (2009). Tarefero. *Poesías de la Tierra Colorada*. Recuperado el 18 de enero de 2012, de: <http://poesiasdelatierracolorada.blogspot.com/2009/09/tarefero-alfonso-oscar-ricciutto.html>
- Roa, M. L. (2011). Los/as jóvenes tareferos/as. Aportes teóricos y empíricos para la comprensión de subjetividades en transformación. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de la Carrera de Sociología*, 9-12 de agosto del 2011, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales,

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Roa, M. L. (2012). Los/as jóvenes de familias tareferas. ¿La generación del cambio? *Revista Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 11 (1), pp. 108-133.

Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes primarias

- (1) Entrevistas años 2011, 2012.
- (2) Diario de campo 2011.
- (3) Notas de observaciones y entrevistas no directivas, trabajos de campo en las ciudades de Oberá y Montecarlo 2012.

Fuentes secundarias

- (1) Fotos proporcionadas por la Administración Federal de Ingresos Públicos (Afip), marzo del 2011.

Referencia para citar este artículo: López-Cabello, A. S. (2013). La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 185-197.

La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México*

ARCELIA SALOME LÓPEZ-CABELLO**

Secretaría de Educación Pública, México.

Artículo recibido en mayo 14 de 2012; artículo aceptado en octubre 9 de 2012 (Eds.)

Resumen: *En este artículo analizo, desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso, los testimonios de dos generaciones de jóvenes punks de México, donde la música representa una configuración discursiva en la que las identidades nunca logran ser fijadas plenamente. La música punk interpela a estos sujetos desde el plano sonoro hasta la calidad de sus letras, lo que posibilita su posicionamiento frente a los otros y los dota de herramientas para reconocer su estar en el mundo, y para asumir nuevas nociones de lo político, de lo social y de la cultura. Así, para ellos, la música es sonoridad, pero además es la posibilidad de acceder a nuevas experiencias de pensamiento y de cuestionar su realidad.*

Palabras clave (Tesauro Unesco): música, juventud, identidad cultural.

Palabras clave autora: identificación, interpelación, discurso, punk.

Punk Music as a formative identity space among Mexican young people

Abstract: *This article explores, from the perspective of political analysis of discourse, the testimonies of two generations of young Mexican punks where music represents a discursive configuration in which the identities never manage to be fully fixed. Punk music challenges them from the sonority to the quality of its lyrics, which mark their position in comparison with others, and gives them tools to recognize their being in the world, and to take on new notions of political, social and culture. So for these punks, music is sound but also the possibility to access new experiences of thought and allow their reality to be questioned.*

Key words (Unesco Thesaurus): music, young people, cultural identity.

Key words author: identification, interpellation, discourse, punk.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica inscrito en el área de Educación, subárea Tópicos específicos de la Educación (Aprendizaje y formación extra escolar), presenta resultados de la investigación de corte cualitativo denominada **Lo punk como agencia educativa y su proyección en la constitución identitaria: dos momentos, dos sujetos, dos historias**, presentada por la autora para optar por el título de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –Conacyt–, aprobada con número de becario 98263, el 26 de mayo de 2010, realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional –DIE-Cinvestav-PN–, México del 1 de julio de 2010 al 31 de diciembre de 2012.

** Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados - IPN. Estudiante del Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados-IPN. Adscrita como docente en la Secretaría de Educación Pública. Correo electrónico: aranel65@hotmail.com

A música punk como um espaço identitário e de formação em jovens mexicanos

• **Resumo:** Este artigo analisa, a partir da perspectiva de análise político do discurso, os testemunhos de duas gerações de jovens punks mexicanos que a música representa uma configuração discursiva em que as identidades nunca conseguem ser totalmente estabelecida. Música punk interpela do nível de sonoridade para a qualidade de suas letras, o que torna a sua posição em relação aos outros e lhes dá ferramentas para reconhecer sua existência no mundo, assumir novas noções de cultura política, social e. Então, para eles, a música é som, mas também a capacidade de acessar novas experiências de pensamento e questionar sua realidade.

Palavras chave (Tesauro Unesco): música, juventude, identidade cultural.

Palavras chave autor: identificação, interpelação, discurso, punk.

-1. Introducción. -2. Contextualización. -3. Análisis Político de Discurso (APD) como andamiaje conceptual en el análisis del proceso de identificación y constitución de sujetos. -4. La música como espacio de constitución identitaria: el tejido de una multiplicidad de planos discursivos. -5. A manera de cierre. –Lista de referencias.

1. Introducción

Cuando asistí a mi primera tocada de punk, tenía presente que no se trataba de un concierto de rock; no comprendía los tiempos, actitudes, letra de las canciones, bailes, valores, vestimenta, todo ello conviviendo en un espacio temporal. Me enfrenté a algo complejo que me llevó a plantearme interrogantes sobre el poder de convocatoria de la música, los momentos de su escucha, las actitudes que genera, los mecanismos que se engranan. Esto me condujo al análisis de las herramientas identitarias construidas por los sujetos a partir de la escucha de la música punk (que implica no solo sonido) y su participación en la tocada. Los estudios sobre estética juvenil (Borelli, 2009), las prácticas políticas y culturales alternativas (Hernández, 1994, Ruiz, 2000, Muñoz-López, 2009), y de manera particular el trabajo de Vélez (2009), donde a través de la construcción de escenarios simbólicos, los jóvenes y las jóvenes recuperan una experiencia musical como referente nodal de sentido y significación, han enriquecido tales inquietudes iniciales con miradas analíticas implícitas en este artículo.

Estructuré el artículo en cuatro secciones: en la primera planteo un breve contexto sobre las condiciones del punk en México (su “llegada” al país y la situación actual) y expongo quiénes son los sujetos informantes;

en la segunda presento el marco teórico y los aspectos metodológicos; en la tercera parte me refiero al análisis de las entrevistas en varios planos y, finalmente, en la cuarta hago un cierre parcial.

2. Contextualización

Lo punk en México se hace visible a través de jóvenes que habían viajado a Inglaterra trayendo al país “novedades musicales”; sin embargo, lo asumen como una moda pasajera y es heredado a jóvenes de las periferias. Estos otorgan un matiz particular a esa nueva ola musical e imprimen a lo punk un carácter contestatario cuyas letras ubican a un enemigo (el Otro simbólico, represor, generalmente se trata de la policía), e intentan explicar su estar en la vida, sus emociones y desacuerdos. Me refiero a la década de los ochenta y es precisamente en este espacio temporal donde viven su adolescencia los que yo denomino “otrora-jóvenes-punk”, hoy ya profesionistas¹.

¹ Para el Dr. Carles Feixa (en entrevista personal realizada en el invierno de 2011 en la Universidad de Lleida, España), este tipo de análisis no solo es interesante sino necesario; revisar en qué niveles se han movido, cómo se han desplazado o no, qué ha ocurrido con aquellos jóvenes punk cuyas actitudes en los años ochenta provocaron una rica producción investigativa desde diversas disciplinas. En el artículo aparecen como Andrés, Augusto, Karla, Imu, Azul. También entrevisté a Guillermo, aunque en este trabajo no rescato su testimonio.

Algunos de ellos viven su adolescencia en zonas de altos ingresos (en el Distrito Federal o en provincia) y sus padres y madres son profesionistas; otros más pertenecen a la “clase media”, cuya adolescencia transcurre en colonias de nueva creación.

Por otra parte, entrevisté a quienes denomino jóvenes “actuales”², cuyas edades fluctuaban entre 17 y 23 años hasta el año 2010. Con ello no solo hice una comparación entre la adopción de lo punk en dos espacios de tiempo disímiles, sino además analicé de forma particular el tipo de narrativa glosada respecto de un fenómeno común.

Inscribo entonces las interrogantes en torno al papel de lo punk como un espacio de interpelación, una superficie de inscripción en su constitución identitaria.

3. Análisis Político de Discurso (APD) como andamiaje conceptual en el análisis del proceso de identificación y constitución de sujetos

Me adhiero al *análisis político de discurso* como una herramienta de intelección desarrollada en sus supuestos básicos por Laclau y Mouffe (1987), Laclau (1994, 1995, 1996), Lacan (1990, con el tema de la identidad del sujeto desde el psicoanálisis), Buenfil (1995, como una estrategia metodológica; y 2010, 2011 como referentes teóricos en el campo educativo y la condición postmoderna, en su carácter de condición de inteligibilidad como existencial, para los sujetos). Además, participo de la lectura de Hernández (1994), Ruiz (2000), y Padierna (2008), como referentes representativos en la asunción de lo educativo en los márgenes de lo escolar; y de los trabajos de Feixa (1998, 2006), Reguillo (1998) y Urteaga (1998), como referencias contextuales.

En particular me interesa la categoría de *discurso* como referente para el análisis de la identificación de los sujetos. *Discurso* desde el Análisis Político, es un conjunto de prácticas significativas; involucra lo lingüístico y lo extralingüístico, no se opone a la realidad

sino que la construye relacionamente, y es constitutivo de toda identidad social; la construcción del discurso de sujetos inscritos en lo punk alude a la presencia de *articulaciones*, entendiéndolas como “toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica” (Laclau & Mouffe, 1987, p. 119).

En este sentido Laclau y Mouffe (1987, p. 118) parten de considerar el “carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad”. Es decir, es imposible hablar de una esencia sino más bien de una *articulación* en torno a puntos nodales que logran entrelazar y unificar distintas superficies discursivas en un nudo de significados.

Estos puntos nodales tienen la capacidad de articular infinitamente cadenas equivalenciales, y su complejidad radica precisamente no en la pobreza de significado sino en su carácter vacío, lo que “desarticula una estructura discursiva”. Así tenemos que las identidades nunca logran ser fijadas plenamente y son subvertidas por un “exceso de sentido”; a este exceso Laclau lo llama *campo de discursividad*. Este excedente que generan las *prácticas articulatorias* puede estar disponible para nuevas articulaciones. Lo punk -en esta lógica- como discurso involucra un sistema de significaciones materializadas en diversos soportes: música, vestimenta, tatuajes, peinado, manifiestos, actitudes, gestos, lugares de reunión, rituales, emblemas, etc.; sin embargo, ni todas las personas jóvenes se identifican con tal discurso, ni quienes sí se identifican, lo hacen con todas estas modalidades discursivas. Es un discurso disponible en un contexto (espacio/temporal) que puede interpelar exitosamente a algunos sujetos y ser indiferente a otros e incluso repulsivo a otros más.

Además de APD, me apoyo en las aportaciones de Foucault (2006) y Vila (1996), para el análisis sobre música.

Sobre la estrategia metodológica

Sostengo -al igual que Buenfil (1995)- la noción de estrategia metodológica como un proceso que involucra la ejecución, no de pasos secuenciados sino de actividades que se realizan

2 En el artículo aparecen con los nombres de Juan, Jonathan, Sofia, Mentos, Athor. También entrevisté a Edgar pero no rescato en este caso su testimonio.

de manera paralela o cuya intervención se ajusta a determinado momento de la investigación o a los hallazgos realizados en el camino. Considero y distingo la articulación, tensión y ajuste entre tres ámbitos:

Pregunta generadora, planteamiento problemático detonante de la investigación: ¿Cuáles mecanismos se construyen, deconstruyen y engranan en la constitución identitaria de los sujetos punk?

Cuerpo conceptual, Análisis Político de Discurso, estudios sobre juventud, análisis de narrativa.

Referente empírico, jóvenes, condiciones de producción, contexto social.

4. La música como espacio de constitución identitaria: el tejido de una multiplicidad de planos discursivos

Preparando el terreno

La música es un entramado complejo, desde la ejecución misma hasta los significados que se le atribuyan, los aprendizajes construidos, los diversos escenarios donde tiene lugar, la forma en que se escucha, con quién y por qué se escucha, los recursos técnicos, el contexto donde se desarrolla, en fin; así que resulta ocioso mirarla de forma separada de lo social (como un simple estado de “relax” o “gusto” desde el sentido común); es decir, existe una relación entre la constitución de lo social y la producción de, en y para la música. En lo punk esto es particularmente especial pues, como lo veremos más adelante, la música punk se configura como un momento de ruptura entre lo “regular” y la manifestación de lo “grotesco” (desde las actitudes a los ejecutantes, del empleo de los instrumentos al uso de un escenario, por ejemplo), pero también -o incluso por ello- se erige como un espacio que dota de herramientas al sujeto para posicionarse en su mundo, e incluso -podríamos adelantar- la música puede llenar (precariamente) de sentido su estar en la vida.

La música punk es una *configuración discursiva* donde se engranan movimientos sociales, gustos, cultura, economía, etcétera, y por lo tanto, es importante resaltar el valor

que para los sujetos entrevistados tiene como un espacio a través de cual se aprenden significados, como espacio de formación.

Comenzaré realizando un desmarcage de interpretaciones que homologan a rajatabla la música con un supuesto estrato social de origen de los sujetos. No comparto explicaciones culturales estereotipadas que son insuficientes para dar cuenta de la riqueza que pueda existir en una “tocada”: los ritos, los gritos, los ambientes construidos, el sentir la letra o relacionarla con un estar en el mundo, el posicionamiento político, y todo ello independiente de un estrato social específico³.

Para Hormigos y Cabello (2004):

(...) las relaciones que establecen los individuos a partir de su gusto por la música vendrán determinadas también por el contexto social que las crea. El gusto musical queda condicionado socialmente. Y es precisamente este gusto musical el que creó grupos sociales definidos en torno a una ideología concreta transmitida a través del medio musical (Hormigos & Cabello, 2004, p. 5).

Los autores (que hablan incluso de un *zeitgeist* generacional) rescatan desde su interpretación el término *homología* del que hace uso Paul Willis cuando analiza la música y ciertos valores compartidos, sin considerarla como una configuración discursiva que participa de la dinámica social:

(...) Paul Willis en su estudio sobre los *Motor-Bikers* (1978) descubrió la existencia de una homología entre el estilo subcultural y sus valores profundos. Así, el rechazo de las drogas (sólo bebían alcohol), la motocicleta como elemento simbólico, cierta rudeza y machismo, y el uso de música «bailable», corresponden a unos valores que enfatizan la libertad y autodeterminación, los valores

3 Los sujetos entrevistados forman parte de un universo variado, que va de la edad a la formación escolar, la geografía habitada en su momento, la profesión, el género e incluso los recursos económicos de la familia. Lo importante aquí es reconocer lo punk como un nodo articulador y no un estilo musical que responde a un estrato particular de la población.

típicamente masculinos de la clase obrera (Hormigos & Cabello, 2004, p. 8).

Podría estar parcialmente de acuerdo con la interpretación que hacen; sin embargo la cuestión, al analizar la música desde esta perspectiva, es que difícilmente podrá dar cuenta de por qué individuos venidos de “estratos” sociales disímiles pueden ser convocados por lo punk, manifestación a la que Hormigos y Cabello podrían asociar casi de inmediato con ciertos valores compartidos: movimiento venido de barrios obreros, actitudes violentas, letras de canciones con lenguaje *soez*; si esto fuera así, ¿por qué algunos sujetos no se sintieron interpelados por la vestimenta “característica” de un punk, y sin embargo comparten grupos, letras, actitudes de “ser punk”?

Además, esta interpretación ignora la multiplicidad de significados construidos, los cuales, como mencionaba en párrafos anteriores, pueden ir desde la toma de una posición política, hasta la posibilidad de constituirse en una herramienta de aprendizaje. Se precisa, entonces, la observación de los sentidos construidos por los sujetos a partir de la escucha de música punk vinculados con otros discursos a través de relaciones equivalenciales, donde su naturaleza no es literal en un sentido estricto, sino plena de significados heterogéneos.

Así, para Fouce (2006, p. 208):

Entender los géneros musicales como mecanismos enunciativos nos permite no solo conectar la música con los marcos sociales en los que se desarrolla, sino también comprender cómo un género musical, al cambiar el mundo social en el que está inscrito, construye un nuevo mundo de sentido a partir de la misma experiencia sonora.

Entonces, desde autores como Hormigos y Cabello, existirían diferentes grupos sociales con distintos tipos de capital cultural que comparten diversas visiones de su devenir (incluso en esta misma lógica podrían inscribirse aquellas aportaciones sobre “tribus juveniles”), pero cada una centrada en el uso y recreación de ciertos valores y no otros; de ahí que dichos grupos se adscriban a un tipo de gusto musical dependiendo de la “clase social”

y de las subculturas a las que pertenezcan⁴. Es decir, asumen la relación uno-a-uno entre gustos musicales específicos y actores sociales determinados.

Al respecto Vila (1996), citando a Middleton (1990, p. 237), menciona:

There does appear to be a widespread recognition of semantic connections between specific musical types and techniques, and specific social groups and positions ... [in] Behavioural connections ... the performance constructs social relationships similar to those characteristic of the society, and the connotations of the latter fall on the former ... Closely related to behavioural connections are those constructed within lyric modes of address ... the lyrics of rock ‘n’ roll address a collective ... And some “subcultural” styles have ways of trying to define specific addressees in their lyrics, as a means of delineating their social position.

Esta posición acarrea problemas al momento de explicar por qué ciertos sujetos no pertenecientes a grupos en específico, adoptan gustos musicales “no naturales a su posición”, o cómo en un mismo sujeto puede generarse una variedad de equivalencias musicales sin estar adscritos a un estrato social particular. De esta forma, los estudios sobre la relación homóloga entre estrato social y gusto musical ignoran las ambigüedades, la contingencia y las diversas articulaciones antagónicas que los sujetos podrían generar cuando hablan de música.

Fouce (2006, p. 205) introduce la dimensión

4 Fouce (2006) analiza un promocional del Festival de Jazz de San Francisco 2003 (<http://www.youtube.com/watch?v=wNQwtFgLP6g>), donde da cuenta de las complejas relaciones entre los géneros musicales y los marcos sociales: al jazz le corresponde un ambiente sobrio y con aires intelectuales, y al rap un tono agresivo y amenazante. A los protagonistas del anuncio les interesa reafirmar la mirada de los otros que tiene que ver con su propia construcción identitaria pero, además —lo que nos interesa en este momento—, la evidencia de que la música se encuentra en un marco social muy complejo y desborda el propio texto musical. En palabras de Fouce (2006, p. 207): “Las relaciones de desconfianza entre las comunidades raciales [se refiere a blancos y negros], las distintas construcciones de lo que significa para cada una ser respetable, la construcción del otro antes y después del encuentro cara a cara, pertenecen al marco social dentro del cual el uso de dos géneros musicales diferentes cobra una dimensión significativa profunda más allá de su construcción como objeto musical y estético”.

que adquiere el acto mismo del ejecutante y el oyente, desprendiendo ese enquistamiento entre estrato social y gusto musical, pues para el “los mundos de sentido contruidos por la música no ocupan la totalidad del espacio social, sino que se relacionan con otros marcos cuya naturaleza no tiene por qué ser necesariamente textual”, ya que cuando el sujeto escucha música no solo lo hace desde un referente particular sino que asiste a un complejo escenario donde significa estilos de vestir, maquillajes y peinados, imágenes del cuerpo sexual y del cuerpo que baila; comparte fantasías y experiencias sociales, actitudes y emociones, pone en juego su posición política, su militancia y sus valores.

Plano de identificación: el poder de convocatoria de la música punk

“... punk [es] ... decir las ... cosas que nadie quiere escuchar...” (Imu: 15)
 “... el punk... te muestra lo que realmente es el mundo porque en cualquier otra música te pintan la vida color de rosa” (Sofía: 1).

La música cuenta con una capacidad de interpelación muy poderosa, pues posibilita tanto a los oyentes como a los ejecutantes, introducirse en un espacio donde se comparten experiencias, emociones, ritmos, letras intensas, quizá más que cualquier otra propuesta cultural, que incluso permite al sujeto posicionarse políticamente:

“...hay bastantes grupos que... traen un mensaje más radical, más directo en contra de la represión, hay también rolas que son... dedicadas a los movimientos sociales como el *zapatismo*, ... sí ha evolucionado y creo que hay... más tolerancia... en las letras, ... ahorita te podrás encontrar punks anarcos, punks comunistas” (Mentes: 10).

La música punk se articula con movimientos sociales; será una bandera de la rebeldía y se adscribirá a un espacio político particular.

Desde la perspectiva del sujeto informante, el éxito de la interpelación de la música punk radica en la capacidad de articulación con otros significantes (música contra lo establecido, letra asociada con aspectos militantes, actitud contra la autoridad, posicionamiento ideológico⁵), que le permite dar respuesta a una solicitud de identidad (y esta puede ser frente al Otro y a los otros⁶, como una afirmación de diferencia o para compartir). Los sujetos informantes recrean las canciones punk, sus letras y ritmos, para dar cuenta de su lugar en el mundo; para definirse, marcar su estado, posicionarse:

“... en las rolas de punk se defendía el aborto y ahora... es aborto libre y gratuito lo que cantan en la letra... ha habido una *evolución ideológica dentro de la escena punk...*” (Mentes: 9).

La música punk otorga herramientas para mirar otros espacios de la vida; logra dar sentido a una solicitud expresa donde la letra de las canciones da cuenta de los gustos pero también de una postura frente a eventos como el aborto.

En el caso de Sofía, la escucha de música punk le permitió dar cuenta de su posición en el mundo y asumirse de manera crítica ante eventos que ella considera desiguales:

“...yo siento que si no lo hubiera conocido tal vez no me hubiera dado cuenta de lo que es esto, el entorno... de cómo es que realmente vive mucha gente, yo no sabía realmente, la pobreza” (p. 2).

“... yo empecé a escuchar el ska, *La Parranda Magna*... se llama el grupo, tiene canciones sobre *el 2 de octubre*, ... qué es lo que hacen con los animales, ... cómo es que la gente vive... en la calle, [canciones sobre]... la clase alta... que dice que los ayudan con solo darles un peso o piensan que aquella gente

5 Debo remarcar que se trata de la posición de los sujetos informantes, pues yo reconozco que no es el punk el único ni el primer espacio musical que imprime una actitud crítica. Por el contrario, admito en el rock, el metal, la música de protesta y otros géneros, el carácter militante de sus adeptos.

6 El Otro es el orden simbólico (escuela, autoridad, hogar); con los otros refiero a un otro antagónico (padres y madres, profesores y profesoras, compañeras y compañeros) u otro similar (amiga o amigo, compañero o compañera, pareja).

nació para ser pepenadora, así lo dicen en las canciones. Y... yo dije pues sí, realmente así es como vive la gente. También los grupos de punk hablan de los animales y cómo es que a los niños a veces suelen venderlos” (p. 2).

La música punk opera en este caso como una pantalla que les permite atisbar y reconocer una realidad; son recursos para nombrarla e incluso distinguirla. La música se inviste de complejos significados que le permiten al sujeto dar cuenta de su estar en la vida; hay pues una negociación entre la música y los gustos o la representación que adquiere en los testimoniantes, es decir, asistimos a una articulación entre lo punk y diversos elementos que se ponen en juego en un proceso de identificación. El sujeto construye cadenas equivalenciales que logran ser recuperadas en un anudamiento específico, temporal y precario: lo punk.

Lo punk los interpela por el valor que otorgan a las letras; por el ambiente, el vestido, el cuerpo, los mensajes con los que la gente puede identificarse y construir su subjetividad, expresar rebeldía, colocarse frente al otro (novia, amigos, cantantes de otros géneros):

“... [el pop en español] nunca me vibró, ...no me proponía nada, ...no me hacía sentido ...lo otro era lo que me gustaba” (Karla: 2).

La música resulta, para otro entrevistado, una marca que lo define y distingue del resto de sus pares; se auto-atribuye características que significa como exclusivas: “no ser como los otros”, “ir en contra de todo”, gustar de música con letras combativas, buscar siempre un rasgo que sea distintivo; esto incluso en los sujetos informantes de mayor edad:

“... yo por qué tengo que salir con una chava que lo único que quiere escuchar es eso [música pop] y si no lo escucho se enoja y entonces vuelvo a lo mismo, que te sientes solo...” (Augusto: 10).

Incluso la recuperación de sentido puede ser diferente en cada caso, pues para unos es una experiencia sonora nueva y con diversas posibilidades, y a otros les proporciona herramientas para hacer de la escucha un acto crítico:

“...entonces de una situación donde eran grupos que tenían una estructura rítmica muy sencilla e incluso repetitiva como Bad Religion, se convirtió a tratar de *encontrar nuevas posibilidades sonoras* que al mismo tiempo *revolucionaban tu cabeza hacia dimensiones de vida distintas*” (Andrés: 9).

Andrés refuerza algunos rasgos interesantes en su intervención:

1. Esa “estructura rítmica muy sencilla y repetitiva” posicionaba a la música punk como un otro-diferente, respecto a lo que se producía en ese tiempo. Lograba interpelar a sectores excluidos hasta el momento.
2. Introduce un rasgo “místico”, pues para él, lo punk puede elevar el pensamiento, “revolucionar tu cabeza” al grado de alcanzar otros niveles de pensamiento o sentir. La música punk otorga elementos sonoros que logran desprender al sujeto de su estado terrenal expulsando, revolucionando sus ideas, y potenciándolas en nuevas o reconstruidas interpretaciones de su mundo.

En la siguiente cita de Andrés, extensa e interesante, podemos vislumbrar cuestiones como la articulación de espacios históricos particulares y su relación con el surgimiento de eventos musicales como lo punk, que además permite desvelar la posibilidad de expresarse contra lo que llama “sistema represor”; en este sentido, encuentro equivalencias en otros testimonios que otorgan a la música punk la posibilidad de ayudar a “rebelarse”, a manifestar sus emociones, a liberar la energía (como la cita de Augusto incluida al final):

“Sí *había una condición de represión*, igual que se mantiene, pero hay momentos... que los *acontecimientos históricos* de repente toman eventos álgidos y entonces *derivan en situaciones musicales*. Quizá lo más interesante de estas revoluciones como culturales..., es esta propuesta de que es posible *estar en contra de un sistema establecido* y sobre

todo *represor*. [Esos son] los grandes momentos que tiene *la música: cuando lo vincula con situaciones culturales, no meramente por la música*” (Andrés: 2).

“*La letra es mucho mejor, cada una de ellas son mensajes que tienen que ver con estar en contra de lo establecido en muchos sentidos. Cuando [existen]... a nivel familiar o a nivel íntimo... dificultades en tu vida, tienes que encontrar alternativas y la música ofrecía una alternativa, sobre todo las letras de esas canciones*” (Andrés: 3).

“... oír canciones que fueran diferentes y que quizás eran contestatarias, reaccionarias [sic]... para mí sí significaba *romper ataduras*” (Augusto: 2).

En el caso particular de la intervención de Andrés encontramos varias cuestiones:

1. La emergencia de la música punk como respuesta a una complejidad social que posibilita al sujeto articular su capacidad crítica (rebelarse contra el sistema represor) con un contexto mucho más amplio que el sonido, es un espacio de posicionamiento crítico frente a lo “establecido”. La música es un nodo donde se tejen varios ámbitos de formación.
2. La interpelación de las letras de la música punk como una respuesta a la solicitud del sujeto frente a una situación “íntima” que le exige la construcción de nuevas posibilidades de vida.

Pero la música punk es también la oportunidad de reconocerte con los otros, de establecer una comunión, de compartir y reaccionar frente a lo cotidiano:

“...*te identificas*, empiezas a decir ¡oye, pues están cantando cosas que me están pasando!... estoy mal con mis papás, estoy hasta la madre del mundo, tengo una novia que ya no me quiere... todavía no tengo edad para trabajar y sin embargo ya me están exigiendo que haga algo..., muchas canciones... *eran el reflejo de chavos y entonces yo estaba chavo*, y decía ¡guau! *¡Alguien me está entendiendo de a de veras!* Y sobre

todo que en esa época era la maldita influencia de todo lo que era rock en español⁷: Timbiriche, Luis Miguel y toda esa mierda, entonces llega un momento en que dices, ¡aquí hay otro mundo, que no tengo que estar oyendo pendejadas!” (Augusto: 10).

En otros testimonios, esta significación es similar pues la música supone una crítica a las convenciones sociales y un posicionamiento en el mundo:

“... me gustaba mucho como la sinceridad, el lenguaje medio soez” (Imu: 10).

“... me acuerdo... de The Clash, la de “I fight with the law” [sic] “Yo peleé con la ley” y era como de ¡guau! *Te puedes rebelar contra las autoridades*” (Karla: 2).

“[La música]... sí *nos ha hecho más críticos*... [Deseamos expresar]... de alguna forma *inconformidad*..., por no estar conformes con todo esto, el entorno, el ser reprimido” (Mentes: 10).

Pero también la música se convierte en un espacio para el disfrute, para “sacar” la energía, el “desmadre”, y compartir con los otros:

“... la letra, *el mensaje* en sí... estas hablaban por lo regular casi de desmadre en general... Tenías toda la pila adentro y quieres sacarla en algún momento” (Mentes: 7).

“... esa canción... era vibrante..., era un estado de ánimo energético, constante y ¡puum! Digo ¡Esto es solo mío, esto es lo que quiero!” (Augusto: 10).

Son los sujetos quienes reconocen un aprendizaje en lo punk, un espacio de formación. Mentes describe su recorrido para conseguir una cinta (casete) de música punk; el lo considera como un proceso de investigación, como ir a la biblioteca:

“...para una [cinta]... *dificilona*, [tardaban] medio año en conseguirla... [Era como] *el proceso de investigación*,

⁷ Luis Miguel y Timbiriche son exponentes de música pop en México; gozaron de amplia popularidad en los ochenta. Sin embargo, difícilmente un conocedor de música podría admitirlos como intérpretes de rock; esta es una afirmación del informante.

como si estuvieras en una biblioteca y desde ir a buscar el acervo y ver todo el contenido” (p. 9).

Incluso se genera un círculo de intercambio donde se permite copiar las obras con o sin el permiso del autor:

“... había casetes que... venían en el fanzine, como paquete. Comprabas el casete y te daban el fanzine, pero de todas maneras el fanzine decía “no hay bronca, lo pueden copiar”, y ya veías a varios que... traían el disco regreado y el fanzine fotocopiado. No había bronca por eso, lo que interesaba era que el material se difundiera y la idea” (p. 12).

Este es precisamente el sentido de “hazlo tú mismo” desde el que se invita a los sujetos a construir sus propios espacios, a compartir, a ser solidarios, donde incluso procesos aprendidos desde lo escolar como investigar, consultar fuentes, seleccionar información, son recreados en la búsqueda de una cinta.

Plano de identificación: la tocada como escenario, rituales, actitudes, formación

La música punk la construyen los propios sujetos; esto les permite hacerse de ritmos propios, mensajes, sonidos. Cualquiera tiene posibilidad de tocar batería, bajo, cantar y presentarse ante un público sin que necesariamente medie una casa discográfica, por ejemplo. La música se democratiza y es el sujeto quien la hace, la funde, la escupe, la transforma, la circula.

La tocada es un escenario construido por los sujetos asistentes quienes la viven como un espacio alternativo e incluso paralelo a lo que escuchan otros sujetos populares, o a la “música burguesa” que expresa una realidad distinta, incluso superficial. En la tocada, la música se constituye como discurso, como una práctica discursiva que logra amarrar de manera temporal los sentidos de las personas asistentes.

Lo punk como escenario es definido de esta manera:

“[La] escena... dentro... del punk es muy marcada... como dentro de la *juventud*. *Escena es radical*... o sea, *como un todo*, es como si fuera una

célula... como un *campo de acción*...” (Mentes: 2).

En ese *campo de acción* es donde los asistentes no solo escuchan música, sino que conviven con otros, comparten, se hermanan y aprenden:

“[La tocada es]... un *espacio de aprendizaje*... *Aprendes* con toda la... banda⁸..., aprendes a drogarte o a no drogarte, es el *laboratorio*. Conozco a... compañeros del medio que dices ¡ay esa moha se ve chida, a ver, me la voy a poner! O “le voy a preguntar qué significado tiene para él...”. Uno también empieza a adoptar actitudes y apariencias...” (Mentes: 14).

La tocada como escena es un *espacio-construyéndose-in situ*, cuyas herramientas son el sonido, los movimientos, la experiencia ritual de la comunión, pero también una posibilidad de aprendizaje estético donde se reconoce la sensibilidad y creatividad del otro a partir de su apariencia, sus actitudes, su manera de bailar y de expresarse. La tocada interpela, convoca al sujeto oyente creando un círculo discursivo de intercambio y aprendizaje entre los asistentes y las asistentes.

Por otra parte, es preciso comprender la diferencia entre una tocada como escenario y los “grandes conciertos”⁹ de punk, donde asisten grupos de renombre; el sujeto informante opina del concierto de *The Casualties* llevado a cabo en el Centro Cívico de Ecatepec, en agosto de 2010:

8 El entrevistado usa el término “banda” para referirse tanto al grupo en escena como a la audiencia.

9 Los sujetos tienen clara la diferencia entre un concierto o una fiesta frente a la tocada como escenario. Muestra de ello son los diálogos del documental “El ritual de la tocada” (2010), donde una de las protagonistas dice a la cámara: “No, nosotros no hacemos fiestas, hacemos tocadas, fiestas que las hagan los demás”. Particularmente este documental explora el significado y la riqueza de la tocada donde, entre otras cuestiones, se exalta su valor como espacio de constitución identitaria, confluyendo varios aspectos: la tocada como el lugar donde las parejas conviven y arreglan sus diferencias, el espacio donde los hijos e hijas se comunican con las madres y los padres, la tocada como un resultado de la organización y gestión, de la constitución de un nosotros frente los otros, la posibilidad de una positividad donde otros miran negatividad, la generación de discursos democráticos y la labor de administrar lugares (las canchas) para la música y convivencia de los pobladores y pobladoras del barrio.

“No fui porque... el precio es muy elevado..., hay una *cuestión digamos de ética*... [El concierto tenía]... un cartelazo y... toda la banda estaba afuera; estaban pidiendo demasiado... Esperamos a que se juntara más gente para dar el portazo... lo hacemos porque ese tipo de gente hace esos cartelazos pero con el *fin comercial de lucrar*... Hay otros toquines con *Sin Dios, Los Muertos de Cristo*... Te cobraban 10 pesos o cinco baros..., y te llevas un buen acervo” (Mentes: 16).

La intervención es sumamente interesante pues deriva en varios planos:

1. Cuando el informante habla de “una cuestión ética”, nos revela también su posicionamiento político; el hecho de que sea cierto organizador el que lleva los grupos y lo haga con fin de lucro va contra los “principios” del punk, que son comunicar, exponer un mensaje anti comercial; se erradica el sentido del punk como “hazlo tú mismo”; existe una ruptura en el círculo de intercambio de bienes musicales y el disfrute por compartir la música.
2. Refuerza el sentido de lo punk como un espacio antagónico donde confluyen lo comercial y lo *under*; este último como una manifestación contra aquello que signifique lucro.
3. La música se constituye como un discurso que se diferencia de los conciertos pop, por ejemplo, donde el objeto es obtener ganancias económicas; es decir, supone un nosotros frente a los otros, estableciendo una personalidad propia, la construcción de un polo identitario. La tocada posibilita situarse socialmente en un espacio, dibuja fronteras (aunque lábiles y porosas, claro). La tocada, en este caso, se inscribe en el sujeto como la posibilidad de resolver cuestiones identitarias, de incluir y excluir; es, pues, un espacio de poder, y su poder se establece a través de una experiencia sonora.
4. Se refuerza el sentido democrático de las tocadadas de punk, donde por una cantidad

mínima de dinero se puede tener acceso y la posibilidad de “llevarse un buen acervo”.

En la tocada se dan cita sentires, emociones, aprendizajes, disfrute y reflexión:

“... te atrae esa vivencia de cómo lo está gozando el mismo músico, el mismo público..., *el punk es en vivo, es vivir, está en la carne propia*..., tú dices, sabes qué, ¡qué buena onda, qué chido tocas!..., es como... *romper íconos* sobre la música. Cuándo, no sé, Luis Miguel se va a aventar en el auditorio” (Jonathan: 8).

En este caso, la tocada le ofrece la posibilidad de construir maneras de ser y de actuar en el mundo; además logra satisfacción psíquica y emocional, logra marcar esa diferencia entre *nosotros* y *los otros*; es decir, dota al sujeto de herramientas para constituirse como diferente, para armar su identificación valiéndose de múltiples recursos. Además, según la cita, la tocada se concibe como el espacio que da forma y voz a las emociones privadas, corporeiza sentimientos y experiencias que en otros espacios y en otros sujetos no podrían ser más que un dejo de incoherencia o pudor (de ahí la incomprensible acusación de que lo punk es sinónimo de violencia, delincuencia y otros adjetivos atribuidos, ignorándose por completo que son estos espacios los que precisamente proporcionan a los que lo viven, un ingrediente emotivo, casi poético a su cotidianeidad).

Así, mientras una industria cultural pugna por un discurso donde el supuesto es la ganancia e inclusión de todos, desconoce a la vez la posibilidad de estos espacios, aquellos donde los sujetos se inscriben políticamente hablando:

La contracultura política apunta, de un lado, a la experiencia de desborde y desubicación que tanto el discurso como la acción política atraviesan entre los jóvenes. La política se sale de sus discursos y escenarios formales para reencontrarse en los de la cultura, desde el graffiti callejero a las estridencias del rock. Entre los jóvenes no hay territorios acotados para la lucha o el debate políticos; se hacen desde el cuerpo o la escuela: erosionando la hegemonía de

discursos racionalistas que oponen goce a trabajo, inteligencia a imaginación, oralidad a escritura, modernidad a tradición (Martín-Barbero, 1998, p. 35).

Y, ¿qué hay del “baile” dentro de una tocada? Coincido con Cruces (1995) cuando menciona que es el ritmo el que somete a los asistentes y a las asistentes, regula sus movimientos en una actividad conjunta, donde

(...) al que colabora, la experiencia de este tipo peculiar de constricción actuando sobre él, le provoca, al plegarse a ella, el placer del autoabandono (self-surrender). La peculiaridad de la fuerza en cuestión es que actúa sobre el individuo tanto desde fuera (como una ejecución colectiva) como desde dentro (puesto que el impulso a rendirse procede de su propio organismo) (Cruces, 1995, p. 2)

Y es precisamente ese “rendirse” el que nos interesa para mirar la siguiente cita, donde se cuenta una de las tantas prácticas manifestas en una tocada:

“Sí, juntos pero no revueltos, que es dentro del slam porque ves unos codazos por aquí, por allá pero no van con el sentido de agredir o lastimar físicamente..., a ritmo de o sin ritmo, arítmicamente. Había compañeros que... se aventaban al suelo a girar y todavía querían que los pisaras... ya en los siguientes toquines veías a más que hacían lo mismo..., como en todo rito...” (Mentes: 16).

Es en la tocada, como en pocos espacios musicales (un concierto pop, por ejemplo, incluso un rave), donde es posible recibir patadas, escupitajos, empujones, e incluso alguien que salte desde el escenario y donde se puede hacer literal la idea del “placer de rendirse”; asimismo constituye un catalizador para el “éxito” de la tocada y un móvil de interpelación para los otros.

5. A manera de cierre

La música, como una configuración discursiva, da cuenta de los anhelos, del deleite, de los sueños, de las representaciones,

de la visión del mundo, de la posibilidad de nuevas experiencias sonoras, del aprendizaje, del compromiso, de la responsabilidad civil, del amor, de la mirada a los otros, de la crítica social, del posicionamiento frente a la autoridad, del asumir una postura ideológica, de la asistencia a nuevas sensaciones corporales. Y una representación vívida es precisamente la tocada, como un escenario articulador desde el cual puede mirarse el mundo.

La música punk genera un discurso interpelatorio en tanto logra convocar a distintos sujetos (de diversos estratos sociales, gustos estéticos, edades, género) que se agrupan construyendo sentidos que van desde su posicionamiento frente al Otro y los otros, ensayan posibilidades sonoras, corporales y plásticas, calculan la posibilidad de distintos tipos de relaciones y de acceso a una realidad.

La música se convierte en un acto educativo cuando el sujeto interpelado, a su vez, logra interpelar a otros sujetos, diseminando el sentir de la música y detonando su significación en las actitudes, valores y relaciones con los familiares, y en lugares como la escuela, el trabajo, etcétera.

La música es también un referente de identidad en tanto que a través de ella podemos interpretar sentimientos y valores que confieren un sentido de pertenencia a los sujetos. Estos sentimientos y valores han sido expresados como actitudes políticas y críticas, o como en el caso particular de los otrora sujetos adolescentes, la música representaba una actitud vital, un poder posicionarse frente al Otro y frente a los otros, un espacio de interpelación, un espacio identitario para los jóvenes y las jóvenes punk de México.

Lista de Referencias

- Borelli, S. H. S., Rocha, R. de M., Alves, R. de C. & Rodríguez, M. (2009). Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 375–392.
- Buenfil, R. (1995). *Reflexiones Metodológicas de Investigación en Análisis Político de Discurso: Relato de una Experiencia*

- sobre el Discurso Educativo en la Historia de México. Presentación al Diplomado de Ciencias de la Comunicación, DIE/Cinvestav, México.
- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35).
- Buenfil, R. (2011). Espacios educativos y territorios globales. En R. N. Buenfil-Burgos & Z. Navarrete (comps.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*, (pp. 35-52). México, D. F.: Plaza y Valdés/Papdi.
- Cruces, F. (1999). Con mucha marcha: el concierto pop-rock como contexto de participación. *Trans. Revista transcultural de música*, (4). Recuperado el 15 de abril de 2011, de: <http://www.sibetrans.com/trans/a253/con-mucha-marcha-el-concierto-pop-rock-como-contexto-de-participacion>
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México, D. F.: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Causa Joven.
- Feixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus urbanas*. Barcelona: Ariel.
- Fouce, H. (2006). Géneros musicales, experiencia social y mundos de sentido. *ECO-PÓS-Publicação da pós-graduação em comunicação e cultura*, 9 (1), pp. 199-209.
- Hernández, G. (1994). *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?* Tesis para optar al título de Maestro en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México.
- Hormigos, J. & Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Psicología*, (4), pp. 259-270.
- Lacan, J. (1990). El estadio del espejo como conformador de la función del "Yo", tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos 1*, (pp. 86-93). México, D. F.: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad. En M. Margulis (coord.) *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 22-37). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central.
- Muñoz-López, S. M. & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 105-128.
- Padierna, P. (2008). *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en los movimientos sociales*. Tesis doctoral con Mención honorífica para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (1998). El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano. En C. Cubides, M. C. Laverda & C. Valderrama (3ds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central.
- Ruiz, M. (2000). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México.
- Urteaga, M. (1998). *Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano*. México, D. F.: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.

- Vélez, A. (2009). Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 289-320.
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *Revista Transcultural de Música*. Recuperado el 15 de abril de 2011, de: <http://www.sibetrans.com/trans/trans2/vila.htm>

Referencia para citar este artículo: Fagundes, M. (2013). Arqueologia e educação—programa “Arqueologia e comunidades” para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 199-216.

Arqueologia e educação—programa “Arqueologia e comunidades” para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil*

MARCELO FAGUNDES**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil.

Artículo recibido en agosto 17 de 2012; artículo aceptado en octubre 31 de 2012 (Eds.)

· **Resumo:** O artigo aborda a temática Educação Patrimonial e Arqueologia, sobretudo como pode ser trabalhada em sala de aula com crianças e adolescentes da Educação Básica, tendo como meio atividades práticas e lúdicas. Parte-se do princípio que a Educação Patrimonial apresenta como uma de suas metas o fomento da autoestima em diferentes comunidades detentoras do patrimônio, suscitando questões acerca da memória, identidade e do próprio patrimônio (material e imaterial), com vista à preservação e gestão dos bens culturais. O Programa “Arqueologia e Comunidades” tem como objetivo suscitar o sentimento de pertencimento ao mesmo tempo em que possa estimular o conhecimento e valorização dos testemunhos arqueológicos, principalmente aqueles relacionados à história indígena brasileira.

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): patrimônio cultural, educação patrimonial, arqueologia, história indígena, Vale do Jequitinhonha, Brasil.

Archaeology and education—“Archaeology and communities” project to children and teenagers at Jequitinhonha Valley, Minas Gerais State, Brazil

· **Abstract:** The article talks about Heritage Education and Archeology, especially as this relationship can be worked into the classroom with children and teenagers in basic education, using plays and practical activities. The Heritage Education has as one of its goals the promotion of self-esteem in different communities that hold cultural heritage. It raises questions about memory, identity and patrimony (material and immaterial), for the preservation and management of this cultural property. The Education Program “Archaeology and Communities” aims to raise the feeling of the belonging, while at the same time it can stimulate the knowledge and appreciation of archaeological remains, especially those related to the Brazilian indigenous history.

· **Key words** (Unesco Thesaurus): cultural heritage, heritage education, archaeology, indigenous history, Jequitinhonha Valley, Brazil.

* Este artigo curto é resultado do Programa de Educação Patrimonial em Arqueologia para crianças e adolescentes, desenvolvido pela equipe do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Laep/UFVJM), contando com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proexc/UFVJM), iniciado em junho de 2010 e ainda em andamento. Área do conhecimento: Arqueologia, subárea: Educação Patrimonial.

** Doutor em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH/UFVJM). Coordenador do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem (Laep/Nugeo/UFVJM) e vice-coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (Mpich/UFVJM). Correio eletrônico: marcelofagundes.arqueologia@gmail.com ou marcelo.fagundes@ufvjm.edu.br Endereço: Rua da Glória, nº. 187, sala 28, prédio da Biblioteca, Campus I. Centro, Diamantina, MG, Brasil. CEP: 39.100-000. Telefone: +55 (38) 3532-6047.

Arqueologia y educación—programa “Arqueologia y Comunidades” para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil

Resumen: El artículo aborda la temática de la Educación Patrimonial y la Arqueología con énfasis en el trabajo con niños y adolescentes de la educación básica por medio de actividades prácticas y lúdicas. Se parte del principio que la Educación Patrimonial tiene como una de sus metas el fomento de la autoestima en diferentes comunidades detentoras del patrimonio, suscitando cuestiones acerca de la memoria, la identidad y el propio patrimonio (material e inmaterial) con vista a la preservación y gestión de los bienes culturales. El Programa “Arqueología y Comunidades” tiene como objetivo suscitar el sentimiento de pertenencia y al mismo tiempo el conocimiento y la valorización de los vestigios arqueológicos, principalmente aquellos relacionados con la historia indígena brasileña.

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): Patrimonio cultural, educación patrimonial, arqueología, historia indígena, Valle del Jequitinhonha, Brasil.

-1. Introdução. -2. Legislação Brasileira de Proteção ao Patrimônio Arqueológico -3. Patrimônio Arqueológico no Alto Jequitinhonha. -4. Programa de Educação na Casa da Chica da Silva, Diamantina, MG. -5. As Oficinas Temáticas. -6. Considerações Finais. -7. Agradecimentos. -Referências Citadas.

1. Introdução

Ensinar o respeito ao passado, mais do que sua simples valorização, é contribuir para a formação de uma sociedade mais sensível e apta a construir um futuro menos predatório e descartável, menos submetido à lógica econômica de um mercado cada vez mais voltado para os jovens, seus hábitos e seus gostos (ou a falta e a volatilidade destes). É construir uma sociedade que respeite seus velhos como portadores de saberes e tradições que precisam e devem ser reinventados ou transmitidos, em sua integridade, às gerações futuras. Uma sociedade culta é uma sociedade cultivada, seja pelos meios formais da educação – a escola –a, seja pelos meios informais – a família, os mestres, as práticas sociais, etc. e será culta, no sentido mais amplo de portadora de uma cultura, na medida em que fora

capaz de escolher, no passado e no presente, aqueles – objetos, signos, pessoas, tradições, etc. – com as quais quer construir sua linha do tempo no mundo.

Ana Carmem Amorim J. Casco (Iphan, s/d)

O presente artigo traz parte das experiências obtidas pela equipe do Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Laep/ Nugeo/UFVJM), em programas de Educação Patrimonial (doravante EP), para crianças e adolescentes cursando a Educação Básica no município de Diamantina, estado de Minas Gerais, Brasil.

As atividades aqui apresentadas estão sendo desenvolvidas na chamada “Casa da Chica da Silva”¹ (importante personagem na história colonial brasileira), atual escritório do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura do Brasil (Iphan/ MinC), sendo que o quintal

¹ Chica da Silva, ex-escrava, casou-se com o Contratador da Coroa portuguesa no distrito Diamantino (meados do século XVIII). Acabou por se tornar uma personagem, até mesmo mitológica, da história colonial brasileira.

da residência está em processo escavação arqueológica desde setembro de 2011.

O Programa intitulado “Arqueologia e Comunidades” tem como principal meta norteadora: dar significado social e cultural para as atividades em Arqueologia desenvolvidas pelo Laep/Nugeo/UFVJM em todo o Alto Jequitinhonha, buscando inserir a comunidade nos processos de valorização e proteção do patrimônio arqueológico. Obviamente, esse objetivo (geral), se desmembrou em outros não menos importantes, a saber:

1. Suscitar o sentimento de pertencimento entre as comunidades afetadas, seja direta ou indiretamente, pela pesquisa arqueológica, sobretudo no que diz respeito aos bens culturais relacionados às ocupações indígenas antes do contato com os europeus.
2. Estimular o conhecimento e valorização dos testemunhos do uso e ocupação do espaço no vale do Jequitinhonha.
3. Estimular o processo de valorização da cultura do “outro”, inclusive trabalhando temáticas importantes à sociedade atual, tais como: diversidade, tolerância, diferenças étnico-culturais, pluralidade cultural, etc.

Portanto, todas as metas tiveram (e têm) com o foco o processo de sensibilização e valorização dos bens arqueológicos brasileiros (atuais, do passado colonial ou aqueles provenientes das ocupações antes do contato com europeus), mas principalmente os pré-históricos, uma vez que, diferente de outros países latino-americanos que apresentam vestígios culturais pré-colombianos monumentais, (sobretudo no que tange a arquitetura), no Brasil² nossa herança cultural pré-histórica (indígena) está representada por fragmentos de material lítico (ferramentas de

pedra), remanescentes cerâmicos (na maioria cacos), restos faunísticos, sepultamentos, bem como milhares de sítios de registros rupestres, dentre outros remanescentes.

Todos são de essencial importância para a produção de conhecimento arqueológico sul-americano, entretanto de difícil sensibilização entre as comunidades que são detentoras desse patrimônio, sobretudo porque dizem respeito às heranças indígenas, grupos culturais que, durante toda a formação nacional do Estado brasileiro, foram sobrepujados, perseguidos e renegados, em todos os aspectos de seus modos de vida e cultura³.

É notório que o Brasil é em um país plural, onde sua História foi moldada sob o olhar de uma elite (religiosa, política ou econômica) e, conseqüentemente, causando “a alienação das comunidades locais com sua herança cultural” (Robrahn-González, 2006, p. 171). Justamente por isso, os processos de EP devem, necessariamente, informar o que é patrimônio, em um processo de redefinição de Bem Cultural enquanto herança de uma nação.

Para Funari e Carvalho (2011, p. 9):

Como alternativa ao distanciamento entre a sociedade e seus diversos patrimônios e a consolidação das políticas da diversidade como um patrimônio, a Educação patrimonial apresenta-se como um excelente campo de ação. Não se almeja atribuir à sociedade um conhecimento enciclopédico sobre quais são seus patrimônios, datas de fundação, autores, características físicas, entre outros dados. Ao contrário, a Educação patrimonial deve agir no sentido de, democraticamente, construir diálogos entre a sociedade e seus patrimônios.

Ainda parafraseando os autores acima, é preciso construir com as diferentes

2 Sobretudo na região central do país.

3 Em nossas pesquisas é comum ouvirmos em várias comunidades que certos remanescentes culturais não foram feitos por índios, mas por “gente”. Quando reconhecem que são indígenas, há um total desprezo e estranhamento do porquê da valorização desses bens culturais.

comunidades o que é patrimônio e bem público, enquanto conceitos que devem adquirir significados para esses grupos, ou seja, “o indivíduo precisa compreender que esse patrimônio é importante para alguém” (Funari & Carvalho, 2011, p. 11).

Baseando-se nesses pressupostos que a equipe do Laep/Nugeo/UFVJM estabeleceu metas para o programa de EP para crianças e adolescentes, a saber:

1. Construir com as comunidades significados culturais por meio dos vestígios arqueológicos, possibilitando a compreensão da importância da proteção, valorização e respeito (sobre) do patrimônio histórico/arqueológico e cultural em Diamantina e região.
2. Utilizar os métodos científicos da Arqueologia como meio de valorização da história e da memória, possibilitando e incentivando processos de inserção social, alteridade e cidadania.
3. Permitir que o público-alvo não veja as atividades em Arqueologia como resgate do velho (de fragmentos, de lixo, etc.) que precisa ser preservado, mas como um processo de renovação da cultura, da memória e da alteridade das comunidades que compõem todo o Alto Vale do Jequitinhonha.
4. Desenvolver uma “Arqueologia de Baixo para Cima” (Faulkner, 2000), não sendo: hierárquica, exclusivista ou elitista; mas que busque o desenvolvimento de processos de interação na garantia pela legitimidade social de todas as etapas do trabalho (campo, laboratório, gabinete e socialização).
5. Fortalecer nas diferentes comunidades que constituem

o Alto Jequitinhonha o tripé: identificação, proteção e valorização, mas indo além, isso equivale dizer, na busca pelo caminho da cidadania (pessoal, comunitária, e nacional, conforme Horta, 2003).

6. Permitir a todos os cidadãos o acesso a sua história e cultura, não apenas aquela imposta pela elite dominante, mas do povo comum, de nossa herança indígena e africana, pois só por meio da suscitação do pertencimento é que iremos atingir a valorização, respeito e, principalmente, preservação dos nossos bens culturais (Funari e Carvalho, 2011; Cerqueira, 2008).

Buscou-se (por meio do desenvolvimento de estratégias, práticas e ações pedagógicas) a divulgação do patrimônio do Alto Jequitinhonha para alunos nos diferentes níveis escolares, dentre outros membros das comunidades.

De acordo com Cerqueira (2008), essa prerrogativa vai de encontro do que se espera do desenvolvimento de práticas de EP em sala de aula, uma vez que se busca “(...) por meio de abordagem inclusiva, o fomento à autoestima das comunidades locais, estimulando o conhecimento e valorização de seu patrimônio, memória e identidade cultural. Paralelamente, busca sensibilizar as comunidades para a preservação de suas variadas formas de patrimônio material e imaterial, que constituem suportes de sua memória e identidade cultural” (Cerqueira, 2008, p. 13).

Ainda, de acordo com Horta (2003), “a metodologia da Educação Patrimonial pode ser um instrumento valioso para o trabalho pedagógico dentro e fora da escola”.

O Programa de EP pretendeu, dessa forma, empreender ação educativa interdisciplinar com interfaces entre a Arqueologia e Ambiente, buscando informar diferentes grupos, em diferentes espaços sociais, o

que é e qual a importância da Arqueologia regional, suscitando processos de valorização e preservação desse patrimônio enquanto práticas de educação e cidadania (Horta, 2003).

Ao resgatar a memória sócio-histórica dos diferentes grupos formadores de uma dada sociedade, garante-se às diferentes comunidades o direito a informação, bem como a possibilidade de produção e de aproveitamento dos bens culturais, condição que, certamente, irá promover a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas (Cehc, 2001). Nesse caminho, o trabalho de EP tem como foco a interação entre os atores sociais e seus patrimônios, buscando um processo ativo de troca de conhecimentos, apropriação e valorização de sua herança cultural, alinhando-se, inclusive, com os paradigmas atuais relacionados à educação, tecnologia e modo de vida (Martins & Castro, 2010). Trata-se de um processo ativo pelo qual diferentes agentes que compõem uma dada sociedade interagem acerca do que é patrimônio (Bastos, 2006, p. 158, Fagundes & Piuzana, 2010).

Partiu-se do pressuposto que os alunos participantes do Programa de EP não eram “tábulas rasas” que necessitam exclusivamente do conhecimento da Universidade para delimitar e reconhecer seu patrimônio. Pelo contrário, desde o início acreditou-se na hipótese de que todos têm percepções sobre o que é o patrimônio e, assim, mantém relações intrínsecas como o mesmo.

O papel da Universidade é, portanto, o de sensibilização da necessidade de conservação do que denominamos bens patrimoniais e, em nosso caso em específico, vestígios de populações pré-coloniais que se espalham por um imenso território no interior da América do Sul. A intenção sempre foi à possibilidade de diálogo, de compreender as relações e percepções que as comunidades têm em relação ao patrimônio e, nesse sentido, capacitando-os para melhor usufruto destes bens, fato que iria *a priori* propiciar, a geração e produção de novos conhecimentos.

Há nessa interlocução um processo contínuo de percepção, criação e recriação num processo cultural. Busca-se a sensibilização das comunidades da importância do patrimônio arqueológico, esclarecendo as principais medidas de conservação (proteção e gestão) que podem ser assumidas.

Na verdade, fortalecer nas diferentes comunidades o tripé: identificação, proteção e valorização, mas indo além, isso equivale dizer, na busca pelo caminho da cidadania (pessoal, comunitária, e nacional. Horta, 2003), permitindo a todos os cidadãos acesso a sua história e cultura, não apenas aquela imposta pela elite dominante, mas do povo comum, de nossa herança indígena e africana, pois só por meio da suscitação do pertencimento é que iremos atingir a valorização, respeito e, principalmente, preservação dos bens culturais (Ferreira, 2011). Valorizar e preservar são atos de cidadania (Horta, 1999).

O Programa de EP aqui apresentado tem consciência da importância mais que fundamental do engajamento das comunidades não apenas em sua execução, mas em seu planejamento e gestão, em uma “*Arqueologia de Baixo para Cima*” (Faulkner, 2000). Nesse caso, a pesquisa busca, antes de tudo: não ser exclusivista; não ser hierárquica; valorizar a interação.

Isso equivale a dizer que se buscou o que Marshall (2002) denominou de *Arqueologia Comunitária*, formando entre membros das comunidades os gestores desse patrimônio, ao mesmo tempo em que permitindo que haja realmente a identificação do patrimônio arqueológico como herança, e não como algo tão distante da realidade social e cultural dessas comunidades. Buscaram-se, por meio dessa abordagem metodológica, pesquisas localmente orientadas (Faulkner, 2000), pelo qual se faz necessário o encorajamento da população; incitá-la à pesquisa, demonstrando que seus conhecimentos são necessários para o sucesso do programa. Assim, a comunidade deve estar integrada em todas as etapas: do planejamento à gestão patrimonial.

2. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE PROTEÇÃO AO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO

O patrimônio arqueológico brasileiro apresenta um excelente corpo legislativo para sua proteção e valorização (Miranda, 2006), sendo o órgão federal responsável por sua fiscalização, proteção e valorização o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan/MinC).

A proteção do patrimônio cultural, em especial o arqueológico, constitui-se de uma condição *essencial* para a conservação de dados fundamentais sobre os processos históricos e culturais de uma nação garantindo, inclusive, a consolidação de sua memória sócio-histórica, identidade e alteridade, bem como suscitando processos de valoração e preservação desse patrimônio enquanto práticas de educação e cidadania (Fagundes *et al.*, 2011, Miranda, 2006, Magno *et al.*, 2011).

O patrimônio arqueológico compreende a porção do patrimônio material para o qual os métodos da arqueologia fornecem os conhecimentos primários. Engloba todos os vestígios da existência humana e interessa todos os lugares onde há indícios de atividades humanas não importando quais sejam elas, estruturais e vestígios abandonados de todo tipo, na superfície, no subsolo ou sob as águas, assim como o material a eles associados (Icomos, 1990).

Para Miranda (2006, p.73), no Brasil:

(...) a proteção específica para os bens de valor arqueológico surgiu com a edição da Lei n. 3924, de 26 de julho de 1961, que dispõe sobre monumentos arqueológicos e pré-históricos. Até então, a proteção de tais bens ficava na dependência do tombamento (regido pelo Decreto Lei 25 /37), instituto pouco adequado à tutela do patrimônio arqueológico tendo em vista que em muitos casos

a pesquisa científica necessária para o estudo dos sítios acaba por desmontá-lo integralmente, o que a rigor contraria a norma de proteção integral inserta no art.17 da Lei de Tombamento.

A Lei Federal nº 3924 de 26 de julho de 1961 é o texto mais importante, por assim dizer, dessa proteção do patrimônio arqueológico. Inovadora para a época e, quicá, até os nossos dias; a Lei institui a proteção dos bens arqueológicos brasileiros, sendo estes, a partir de então, considerados bens da União e, como tais, qualquer destruição ou mutilação são consideradas crimes federais.

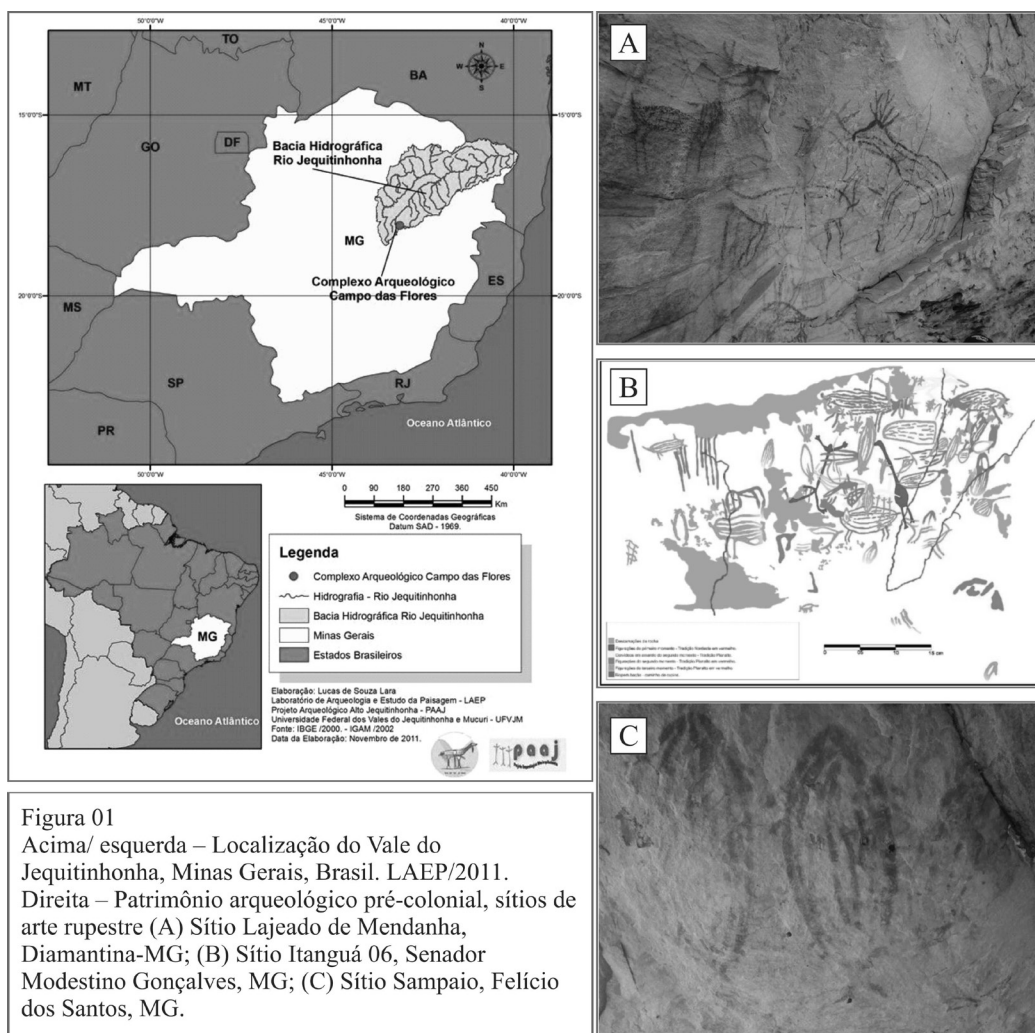
Quadro 01- Legislação Federal de Proteção ao Patrimônio:

LEGISLAÇÃO	TEXTO
Lei Federal Nº. 3.924 de 26 de julho de 1961	Que proíbe a destruição ou mutilação, para qualquer fim, da totalidade ou parte das jazidas arqueológicas, o que é considerado crime contra o patrimônio nacional;
Constituição Federal de 1988	Em especial seu artigo 225º , parágrafo IV – que considera os sítios arqueológicos como patrimônio cultural brasileiro, garantindo sua guarda e proteção, de acordo com o que estabelece o artigo 216º. Além disso, outros trechos de nossa Carta Magna podem ser citados: Artigo 20 - São bens da União: X - as cavidades naturais subterrâneas e os sítios arqueológicos e pré-históricos ; Artigo 23 - É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos ; IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico e cultural;
Portaria Sphan nº 07, de 01/12/ 1988	“que estabelece os procedimentos necessários à comunicação prévia, às permissões e às autorizações para pesquisas e escavações arqueológicas...” (Miranda, 2006, p.75).
Portaria Iphan/MinC nº 230, de 17/12/2002	Que regulamenta a pesquisa arqueológica em processos de licenciamento ambiental em grandes obras, nocivas ao ambiente.
Lei 9605/98 (art. 62, 63)	Que estabelece os crimes contra o patrimônio.
Lei nº5040 (de 07/03/2004) – sobretudo art. 14º	Sobretudo art. 14º que regulamenta o patrimônio material nacional.
Lei 6513/77 (art. 1º, I)	Que considera os sítios arqueológicos e pré-históricos como bens de interesse turístico.

3. Patrimônio arqueológico no Alto Jequitinhonha

O Alto Jequitinhonha está localizado no nordeste do estado de Minas Gerais, interior do Brasil. A ocupação europeia iniciou-se em meados do século XVIII com a descoberta das minas auríferas e do diamante, atividade que perdurou até meados do XIX com o esgotamento das minas. As ocupações antes

do contato, por sua vez, datam de 10 mil anos A.P., sendo que os sítios arqueológicos remanescentes destas ocupações somam algumas centenas, sobretudo aqueles com presença de arte rupestre.



A região apresenta um patrimônio histórico-cultural de suma importância, representado por algumas centenas de sítios arqueológicos pré-históricos, (Linke, 2008; Isnardis & Linke, 2010; Fagundes, 2012; Fagundes *et al.*, 2012a, 2012b); o conjunto arquitetônico significativo datado dos séculos XVIII, XIX e XX; arquitetura vernacular; sítios arqueológicos provenientes dos processos de mineração; isso sem contar com toda a expressão imaterial da cultura regional, uma das mais ricas do Brasil.

Além do patrimônio histórico-cultural, devemos ainda citar a relevância da região em termos ambientais: geológicos, de cobertura vegetal e fauna; ou seja, um riquíssimo ecossistema com vasta possibilidade de trabalhos de ensino, pesquisa e aproveitamento turístico.



Figura 02 – Casa da Chica da Silva, sede do Iphan em Diamantina-MG. Fonte: Fagundes, 2011.

4. Programa de educação na casa da Chica da Silva, Diamantina, MG

Faz algum tempo que a equipe do Laep/Nugeo/UFVJM tem desenvolvendo o programa “Arqueologia e Comunidades” (Fagundes e Piuzana, 2010a, 2010b; Fagundes *et al.*, 2011).

Com o advento da escavação do quintal da Casa da Chica⁴ e a iminente necessidade de esclarecer as ações desenvolvidas para a comunidade (bem como socializar o conhecimento produzido), a equipe utilizou a oportunidade para cumprir as metas da pesquisa arqueológica em todo vale do Jequitinhonha, ou seja, (01) a pesquisa acadêmica, que evidencia os remanescentes culturais e produz conhecimento por meio dele; (02) socialização do conhecimento produzido entre as comunidades afetadas pela pesquisa, esta obtida por meio dos programas de EP; (03) gestão do patrimônio cultural.

A escavação do quintal da Casa da Chica tem sido uma ação que suscita interesse e ao mesmo tempo desconfiança. Em Diamantina são comuns as histórias de tesouros enterrados (potes de ouro e diamantes) e, na residência mais famosa da cidade, esse tipo de “ocorrência” seria uma certeza entre a população. Além disso, há outras questões em jogo, a saber: (01) **Sentimentos de pertencimento:** o que está sendo desenterrado é da comunidade, detentora do patrimônio, portanto as pessoas devem ser convidadas a participarem do processo (Faulkner, 2000; Ferreira, 2011). (02) **Indagações:** Por que escavar o quintal? O que vai ser feito os remanescentes arqueológicos? Para onde ele vai? Essas questões são esperadas na pesquisa arqueológica, como bem citado por Ferreira (2011, p. 23):

Difícilmente, portanto, nos esquivaremos dos conflitos ao fazermos pesquisas arqueológicas. Se nada está quieto, é preciso efetivamente confrontar o passado e interferir criticamente, junto com as comunidades, nos processos de

constituição de identidades culturais que a Arqueologia inevitavelmente promove. Para tanto, é necessário que defrontemos, inicialmente, as ambivalências das políticas de representação do patrimônio cultural.

O planejamento da escavação do quintal da Casa da Chica foi desde o início um processo reflexivo de como levar a cabo a pesquisa com responsabilidade que se espera da Arqueologia, o respeito para a comunidade e, principalmente, efetuar ações que incorporassem conhecimentos, anseios e opiniões, enquanto direitos dos detentores do patrimônio legitimamente bens culturais da União (Brasil, 1988; Miranda, 2006).

Fato importante é demonstrar para a sociedade que patrimônio vai além dos tesouros coloniais e está representado por esses bens, mas também: pela arquitetura dos grandes casarões do XVIII; pelos muros históricos; pelos pavimentos em pedras das ruas; por cachimbos em barros associados aos escravos; fragmentos de faianças inglesas ou de painéis de barros; por ferramentas de pedra associadas às ocupações pré-históricas (comuns em Diamantina e região); pelos restos de alimentos, comuns na escavação do quintal da Casa da Chica.

Neste artigo, em especial, trata-se das ações realizadas com crianças e adolescentes que cursam a Educação Básica em escolas públicas e privadas do município de Diamantina, entretanto, cabe frisar, que outras ações estão direcionadas para diferentes públicos, de forma a abranger um número cada vez maior de pessoas, seja da comunidade ou mesmo turistas que frequentam a cidade.

O planejamento das ações foi pautado nas questões acima abordadas (indagações, sensibilização, pertencimento e cidadania), onde se buscou uma compreensão pelo público-alvo das atividades de escavação arqueológica que estavam ocorrendo e a importância do resgate e salvaguarda dos remanescentes culturais.

Neste sentido, os temas da primeira etapa de EP foram: (01) o que é Arqueologia e o trabalho do arqueólogo; (02) identificação dos remanescentes culturais, seus diferentes tipos e suas importâncias.

4 Por meio de convênio assinado pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que pretende evidenciar, proteger e socializar os remanescentes culturais existentes do quintal da casa, que passará em futuro próximo por reformas, estando de acordo com a Lei Federal 3924/1961.

Assim, elaboraram-se diferentes oficinas temáticas, em uma programação de aproximadamente duas horas de duração, além de visitas a exposição de bens arqueológicos regionais, intitulada “Paisagens Arqueológicas em Minas Gerais: um olhar sobre a pré-história brasileira”; e da área que está em escavação.

As crianças e adolescentes são divididas em grupos (entre 05 e 06 alunos), e acompanhadas pelos estagiários nas diferentes atividades de maneira rotativa, de modo que todos possam participar ativamente de todas as oficinas propostas.

5. As oficinas temáticas

⇒ Primeira atividade—visita monitorada a área de escavação

A escavação do quintal da Casa da Chica tem gerado muita expectativa entre os cidadãos da região, inclusive entre as crianças e adolescentes. Motivados pela “caça ao tesouro”, muitos têm certeza que a equipe de Arqueologia está em busca de potes repletos de ouro ou diamantes.

Tem-se tratado a situação como uma oportunidade positiva, ou seja, realmente é realizada esta “caça ao tesouro”, porém o tesouro pretendido está representado por fragmentos da vida em Diamantina ao longo do tempo (a partir do século XVIII), uma vez que se tem compreendido que todo e qualquer remanescente cultural é reflexo direto do comportamento humano, trazendo informações valiosas acerca do modo de vida e cultura do grupo que o produziu e o utilizou. Portanto, estes fragmentos são vestígios materiais da História de Vida das pessoas que viveram na residência durante quase três séculos.

As oficinas programadas têm como objetivo levar a sensibilização de que cultura e a história são *tesouros regionais*, fundamentais para a constituição de uma sociedade realmente justa e democrática. As expectativas do público-alvo são fundamentais para que haja real interação com as atividades propostas de modo que os objetivos aqui apresentados sejam alcançados.

A visita à área em escavação é um momento que, de certo modo, causa ansiedade entre os alunos, que são motivados pela curiosidade quase que exclusivamente. Deve-se lembrar de que a Arqueologia é retratada no cinema, em livros, na mídia em geral, como uma atividade exótica. Justamente por isso, a visitação, em si, pode ser frustrante caso não haja monitoramento apropriado, levando em conta alguns itens, tais como: faixa etária, expectativas dos alunos, explicações apropriadas, etc.



Figura 03 – Visita do Colégio Acalanto, Diamantina-MG. Fonte Laep/UFVJM. Nov./2011.

Para alunos dos ensinos Fundamental II e Médio (no Brasil, adolescentes entre 11 e 17 anos), a visita é precedida de uma pequena palestra (com duração máxima de 15 minutos), momento em que são feitos esclarecimentos básicos sobre qual o papel social da Arqueologia e o que é uma escavação arqueológica.

Para as crianças menores é realizado um “teatro de fantoches” com explicações mais lúdicas. Busca-se uma interação maior com as crianças, de forma que possam compreender as atividades que são desenvolvidas na Casa da Chica. Deste modo, já na área de escavação, as crianças podem realizar questionamentos de acordo com suas ideias sobre a Arqueologia, ou seja, não há um roteiro, visto que se pretende corresponder às expectativas dos alunos. Tal iniciativa incita muito mais a participação.

Assim sendo, nessa atividade os estudantes são acompanhados até a área de escavação, onde é explicado todo o processo de evidênciação e coleta dos remanescentes arqueológicos. Como explicitado, o mais importante é a interação entre equipe e estudantes. O objetivo é fazer que não sejam apenas expectadores, mas que possam opinar, ter esclarecimentos, oferecer ideias, etc.

Como detentores deste patrimônio e com base no objetivo do Programa “Arqueologia e Comunidade” de construir significados culturais por meio dos vestígios arqueológicos, bem como possibilitar que as crianças e adolescentes compreendam a importância da proteção, valorização e respeito (sobre) do patrimônio histórico/arqueológico e cultural em Diamantina; o mais importante, tendo como aporte os conceitos aqui colocados, é que haja a manifestação dos participantes de modo que possam colocar suas impressões, opinar sobre e interpretar as atividades desenvolvidas pela equipe de Arqueologia e, mais importante, que possam perceber efetivamente a importância da história regional.

Como aqui fora exposto, é necessário ‘construir com’ as diferentes comunidades o que é patrimônio e bem público. Estes conceitos devem ter significados ênicos e precisam ter importância para quem os detém (Funari & Carvalho, 2011).



Figura 04 – Palestra introdutória, Diamantina-MG. Fonte LAEP/UFVJM. Nov./2011

⇒ Escavação simulada

Obviamente a atividade mais querida de todos os alunos é a possibilidade participação na escavação. Por vários motivos, principalmente segurança, não se permite a participação (há muito cacos de vidro e materiais cortantes que são evidenciados durante o processo de escavação).

Pensando em possibilitar a experiência como parte dos objetivos da EP, foi elaborada a escavação simulada, que tem como objetivo principal discutir o trabalho do arqueólogo e as técnicas de controle de dados, demonstrando que o trabalho é sistemático, que há metodologia científica envolvida, ao mesmo tempo em que permite o reconhecimento e valorização do patrimônio arqueológico.

A equipe, para tanto, utilizou materiais simples para construção das quadrículas de escavação, a saber: caixas plásticas

(organizadoras – com tampa); areia esterilizada; luvas e máscaras cirúrgicas; pzinhas e pincéis em plástico; pinças em metal; peneiras pequenas; baldes; cacos de cerâmica e louça; réplicas de ferramentas líticas (preparadas em laboratório); ossos; carvão, etc.



Figura 05 – Escavação simulada. Fonte LAEP/UFVJM. Jun./2012.

Algumas providências devem ser tomadas para evitar qualquer tipo de constrangimento: (01) Todo o material é previamente esterilizado e higienizado em todos os momentos de uso. (02) A areia é esterilizada e, no final das atividades, a caixa é lacrada evitando contato com animais que possam transmitir doenças. (03) No início e término das atividades os alunos deverão lavar as mãos e utilizar álcool em gel. (04) Todas as etapas da atividade são acompanhadas por estagiários do Laep/Nugeo/UFVJM.

Assim, os alunos são colocados em dupla em cada “quadrícula”, recebendo materiais que simulam os utilizados em uma escavação real. Previamente os materiais são enterrados

para que os alunos possam evidenciar durante a atividade. A cada vestígio evidenciado, eles tomam nota da profundidade, características desse vestígio, se há associações, etc.

A atividade é um estímulo para os objetivos propostos para EP, uma vez que coopera sensivelmente para a motivação dos participantes, estimula os questionamentos e introduz ludicamente os princípios básicos da atividade arqueológica. Os alunos acabam por compreender que o trabalho é sistemático, com um planejamento que se inicia na escavação (que não é um fim em si mesmo), mas que a continuidade diz respeito ao papel social da Arqueologia enquanto ciência.

⇒ Oficina de arte rupestre

Um dos vestígios pré-coloniais mais comuns em Diamantina e região são os sítios de arte rupestre. São painéis geralmente pintados em vermelho localizados em abrigos sob rocha, representados por grafismos de animais, principalmente, os denominados zoomorfos, sendo as mais comuns às representações de cervídeos e peixes. Geralmente, são painéis monocromáticos (pintados em vermelho), mas há figuras em amarelo, preto e branco. Além dos cervídeos e peixes, outros animais são representados, sobretudo aves, répteis e outros mamíferos. Os antropomorfos (representações humanas) ocorrem em número muito limitado.

As comunidades regionais conhecem esse tipo de sítio e difícil àqueles que não tenham visto as “pinturas de bugre” (como são conhecidas). Pensando na conservação desse rico patrimônio regional, a atividade elaborada objetivou a compreensão do que são esses sítios e a importância para as gerações futuras.

Com uso de plástico transparente uma parede do quintal foi totalmente coberta, sendo o espaço selecionado, representando um abrigo – locais onde os grafismos foram executados. É pedido aos participantes que representem o seu dia-a-dia (cotidiano), sem utilizar signos conhecidos, como letras e números. A atividade busca esclarecer que há outras formas de linguagem além da escrita e que os grafismos rupestres são formas de expressão do modo de vida e cultura de antigas populações que

ocuparam a região, bem antes da chegada dos primeiros europeus.



Figura 06 – Oficina de arte rupestre. Fonte Laep/Ufvjm, 2012.

Os resultados obtidos ficaram além das expectativas esperadas pela equipe. Há uma participação efetiva dos alunos das diferentes faixas etárias e, após a confecção do painel, diferentes interpretações são dadas, suscitando discussões atuais para nossa sociedade (respeito ao próximo, cidadania, drogas, diversidade, etc. – temas que são abordados direta e indiretamente nos desenhos efetuados), bem como a curiosidade, seguida de compreensão, de como viviam os grupos indígenas, o que queriam representar nos painéis e, principalmente, a importância de preservar esses sítios arqueológicos.

⇒ Oficina: Laboratório arqueológico

Entre os questionamentos realizados entre as crianças e adolescentes que participam das atividades, está o trabalho do arqueólogo em si. Portanto, uma das perguntas recorrentes é: *como se estuda a cultura material que os arqueólogos encontram?* A própria divulgação da atividade do arqueólogo na mídia, principalmente no cinema, desperta a curiosidade, uma vez que a imagem aventureira do arqueólogo é o que permanece. O contato com “cacos” e “pedras”, ou seja, dos vestígios fragmentados da cultura material resgatada nas escavações pode, como já dito, ser frustrante em muitos casos.

Pensando em estimular o interesse pelos

vestígios materiais, uma das oficinas planejadas foi a participação de um mini laboratório. É permitido que os participantes manuseiem em alguns vestígios arqueológicos e, com auxílio dos estagiários, realizem algumas análises (como é costumeiro em laboratório), de modo que se possam inferir algumas hipóteses, como, por exemplo: (01) Como foi feito tal objeto? (02) Para que serviu determinada ferramenta? (03) Quais informações se podem obter acerca do modo de vida do grupo que produziu determinado artefato?

Percebeu-se que o manuseio do material arqueológico foi fundamental para o entendimento do que se trata e, principalmente, o porquê da importância dos remanescentes culturais. Educar para o patrimônio é, antes de tudo, possibilitar a compreensão da importância do mesmo com bem público, como parte da história dos indivíduos que compõem uma sociedade (Funari & Carvalho, 2011; Horta, 2003).



Figura 07 – Oficina Laboratório Arqueológico. Fonte Laep/UFVJM, jun./ 2012.

⇒ Estratigrafia arqueológica—o tempo

Há uma dificuldade muito grande para crianças e adolescentes compreenderem o conceito de tempo, principalmente quando falamos em ocupações humanas que seguem entre 10 mil anos A.P até o presente. Outros conceitos utilizados rotineiramente em Arqueologia (relacionados ao tempo), também são de difícil compreensão: passado x presente; recente x antigo; pré-história x história; etc.



Figura 08 – Oficina Estratigrafia Arqueológica. Fonte Laep/UFVJM, 2011.

Para os alunos do Ensino Fundamental II e Médio (faixa etária entre 11 e 17 anos), foi elaborado o jogo da estratigrafia arqueológica, onde imagens de vestígios materiais são dadas aos alunos, sendo solicitado que relacionem em um painel, este com divisões entre ocupações de grupos caçadores coletores; ocupações de grupos humanos horticultores ceramistas; ocupações histórias, após o contato com os europeus; e ocupações atuais.

O objetivo da atividade é trabalhar conceitos caros para Arqueologia e, até certo modo, de difícil compreensão, a saber: tempo, diversidade cultural, modo de vida, produção artefactual, aquisição e apropriação dos recursos naturais, transformação da natureza, entre outros.

⇒ Jogo da cerâmica

Enquanto uma metodologia educativa

para o patrimônio, a EP também busca desenvolver atos de cidadania, respeito ao outro e compreensão da pluralidade da cultura humana (Horta, 2003). A oficina cerâmica envolve uma atividade rotineira do arqueólogo que é a reconstituição de vasilhames, na busca de informações sobre técnicas de produção, uso social, etc., contudo incitando a necessidade do trabalho em equipe.

Assim, a atividade elaborada, além de buscar a facilitação da compreensão de como é o trabalho do arqueólogo, também tem como objetivo o trabalho em equipe e a cidadania.

Como material, é utilizado um vasilhame cerâmico recente que é quebrado pela equipe (obtendo-se cacos grandes), e elásticos. É solicitado para as crianças e adolescentes a remontagem do vasilhame, atividade que envolve de “várias mãos”, ou seja, sem o auxílio de outros colegas, a remontagem fica quase impossível. Os alunos têm de se organizar de tal forma que só conseguem concluir a tarefa com o auxílio de todos.



Figura 09 – Oficina Cerâmica. Fonte LAEP/UFVJM, 2011.

⇒ Jogos e atividades recreativas

Para as crianças menores, principalmente Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Faixa etária entre 03 e 10 anos), foi elaborada uma série de jogos e atividades recreativas com foco no patrimônio.

Com uso de tintas, canetas, lápis, papel reciclado e fragmentos de rocha, várias

atividades foram desenvolvidas como: pintura (papel e rocha), quebra-cabeças, caça-palavras, cruzadinhas, jogo de dados, etc. O objetivo é o reconhecimento da diversidade do patrimônio regional (dos vestígios culturais), associando-o às diferentes ocupações humanas que ocorreram na região.

Esta faixa etária exige a elaboração de atividades que promovam de modo mais didático possível os princípios básicos de EP apresentados na parte teórico deste artigo. A intenção é fomentar o interesse não apenas pelo patrimônio arqueológico, mas para todos os bens culturais que, no caso de Diamantina, faz parte do cotidiano da comunidade. O complexo paisagístico, a cidade como um todo, é um grande sítio arqueológico que remonta a História de Vida de um povo.

Logo, a valorização dos bens culturais é uma necessidade para crianças que convivem em uma cidade patrimônio da humanidade, a compreensão de que a preservação dos bens materiais (e imateriais) do passado faz parte do presente e do futuro dos cidadãos diamantinenses, constitui seus modos de vida e definem sua alteridade.

Todos os jogos elaborados focam os bens patrimoniais, mas, sobretudo, o patrimônio arquitetônico. Por exemplo, a atividade de quebra-cabeças foi elaborada focando as igrejas coloniais. Ao terminarem de montá-lo, os alunos identificam qual o nome da igreja, sua localização, o que tem mais de interessante em sua construção e lugar que se encontra no município. Do mesmo modo, cruzadinhas e caça-lavras, por exemplo, trazem informações sobre ruas ou lugares de valor histórico e cultural da cidade.

Busca-se, assim, que todos possam se apossar deste patrimônio, visto como parte da história diamantinense.



Figura 10– Oficina, Jogos e atividades recreativas (atividade com quebra-cabeças). Fonte LAEP/UFVJM, jun./2012.

⇒Exposição arqueológica

Após a participação das diferentes oficinas, os alunos são levados em pequenos grupos para visita à Exposição Arqueológica que ocorre em uma das salas da Casa da Chica⁵. A exposição apresenta vestígios culturais de diferentes grupos humanos que ocuparam a região, de caçadores coletores até as ocupações históricas mais recentes.

O roteiro planejado, iniciando da pequena palestra e passando por diferentes atividades pedagógicas (é válido frisar que nem todas as atividades foram apresentadas nesse artigo), facilitou a compreensão da exposição, havendo maior interação entre o material arqueológico exposto nas vitrines e seus expectadores (alunos). Esses vestígios deixam de ser vistos como cacos de panelas ou pedaços de pedra, mas como integrantes de uma cultura, capazes de fornecer informações valiosas de como as pessoas viviam no passado.

Nesse sentido, foi possível observar, ainda durante as atividades, a concretização de uma de nossas metas, isto é, a sensibilização para a importância do patrimônio e, conseqüentemente, a busca pela valorização dos bens culturais em sua totalidade (material e imaterial), enquanto componentes fundamentais da memória, da identidade e alteridade de um povo.

5 Trata-se de uma exposição trilingue (português, espanhol e inglês), que, apesar de complementar as atividades de Educação Patrimonial para crianças e adolescentes, tem servido como atrativo turístico.

6. Considerações finais

A EP é uma prática educativa voltada para a necessidade de sensibilizar acerca do patrimônio (material e imaterial), com isso buscando processos de valorização da cultura e História regionais, bem como meio de valorar a memória regional, reafirmando a autoestima e identidade de uma dada sociedade.

Como salientado, a EP permite práticas de educação e cidadania (Horta, 2003), indo além dos bens culturais, mas buscando a valorização do indivíduo, de sua sociedade, cultura e história. Trata-se do falado “espírito de pertencimento”, que diz respeito ao sentimento de fazer parte, estar integrado à sociedade como cidadão realmente consciente de seu valor e de suas obrigações como cidadão. Sentir-se parte da complexa rede de significações que constituem a sociedade é fundamental para que realmente se alcance uma sociedade justa e democrática, com inserção social, alteridade e cidadania.

Levando em conta que a EP é uma prática que não deve ser teórica, ou enciclopedista, como tratado nesse artigo, a equipe do Laep/Nugeo/UFVJM durante o processo de escavação do quintal da Casa da Chica, em Diamantina, estado de Minas Gerais, Brasil; buscou aliar as atividades científicas às de natureza socioeducativa, informando e sensibilizando crianças e adolescentes entre 03 e 17 anos da importância do patrimônio cultural regional, principalmente os referente às populações antes do contato com os europeus, que habitaram a região durante milênios a partir de 10 mil anos antes do presente.

A meta principal foi (e é) corroborar para a compreensão da importância do patrimônio cultural e histórico entre crianças e jovens, de forma que este público reconheça a necessidade de sua conservação para as sociedades futuras, vistos como meio de preservação da memória e valorização da cultura, sobretudo em uma sociedade onde a mudança e os novos aparatos tecnológicos fazem parte do dia-a-dia destes jovens (Martins & Castro, 2011).

Para tanto, uma programação – envolvendo várias oficinas práticas –, foi elaborada pela equipe, buscando por meio de atividades lúdicas, suscitar a compreensão da importância

da pesquisa arqueológica regional e de seus resultados, não apenas para o conhecimento do modo de vida e cultura do passado, mas também como meio de valoração dos processos sócio-históricos, da ocupação e uso do espaço regional e das relações de diferentes grupos humanos com seu ambiente.

Deste modo, o planejamento das ações foi pautado nos anseios de nosso público-alvo, com vista a propiciar discussões acerca de questões voltadas ao trabalho do arqueólogo, do patrimônio e mesmo questionamentos atuais como, por exemplo, cidadania, diversidade e pluralidade cultural.

A metodologia de dividir as crianças e adolescentes em pequenos grupos por atividade (entre 04 e 05 alunos), foi eficaz, uma vez que praticamente individualizou-se o atendimento aos alunos, com a presença de dois estagiários por atividade e dois professores por grupo de 40 alunos. Os pequenos grupos formavam fóruns de discussões, onde os alunos se sentiam mais aptos para realizar questionamentos, desenvolver suas ideias e propor modificações.

Os educadores que acompanham os alunos têm aprovado as ações, deliberando a importância dessas atividades como complemento para vários conteúdos tratados em sala de aula. Trata-se de um fato importante, uma vez que como prática educativa a EP deve ser contemporânea e percorrer todas as áreas do conhecimento, seja a História, a Biologia, as Linguagens ou a Matemática.

O Programa “Arqueologia e Comunidade” continua em andamento, sendo que até o momento foi apresentado para cerca de mil crianças. Nossa meta é chegar a duas mil. Novas atividades têm sido elaboradas de forma que todas as metas sejam positivamente alcançadas.

7. Agradecimentos

A Superintendência do Iphan/MinC em Minas Gerais, em especial a equipe do Escritório em Diamantina. As escolas de Diamantina e região, que tem acreditado em nosso trabalho. Aos alunos e estagiários do Laep/Nugeo/UFVJM.

Referências citadas

- Bastos, R. L. (2006). A Arqueologia Pública no Brasil: novos tempos. In Mori, Souza, Bastos & Gallo (org.) Patrimônio: atualizando o debate, (pp. 155-168). Brasília: Iphan.
- Cadernos do Cehc (2001). Série Cultural – Subsídios de Proposta de Ação Educativa. Diamantina-MG: Governo do Estado de Minas Gerais, Fundação Pinheiro, Iepha/MG.
- Cerqueira, F. V. (2008). Educação Patrimonial na escola: por que e como? In F. V. Cerqueira *et al.* (orgs.) Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares. Diamantina-MG: Ufpel, Instituto de Ciências Humanas.
- Fagundes, M. (2012). Projeto Arqueológico Alto Jequitinhonha: relatório bienal (2010-2012). Diamantina-MG: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
- Fagundes, M. & Piuzana, D. (2010a). Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 205-220.
- Fagundes, M. & Piuzana, D. (2010b). Projeto arqueologia e comunidades no Alto Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil. San José: Anais do I Congreso Iberoamericano sobre Patrimonio Cultural: Experiencias metodológicas en el conocimiento del patrimonio.
- Fagundes, M. *et al.* (2011). Projeto Arqueologia e Comunidades no Alto Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil. *Revista Tarairiú*, 01 (03), pp. 20-26.
- Fagundes, M. *et al.* (2012a). Paisagem cultural da área arqueológica de Serra Negra, Vale do Araçuaí, MG: os sítios do Complexo Arqueológico Campo das Flores, município de Senador Modestino Gonçalves e Itamarandiba. *Revista Tarairiú*, 01 (05), pp. 40-66.
- Fagundes, M. *et al.* (2012b). Implicações Geológicas e Ecológicas para Assentamentos Humanos Pretéritos – Estudo de Caso no Complexo Arqueológico Campo das Flores, Área Arqueológica de Serra Negra, Vale do Araçuaí, Minas Gerais. *Revista Espinhaço*, 01, (01), pp. 41-58.
- Faulkner, N. (2000). Archaeology from Below. *Public Archaeology*, 1, pp. 21-23.
- Ferreira, L. M. (2011). Quieta Non Movere: Arqueologia Comunitária e Patrimônio Cultural. In: P. P. Funari, & A. Carvalho. Patrimônio Cultural, diversidade e comunidades, (pp.17-28). Campinas-SP: Ifch/Unicamp.
- Funari, P. P. & Carvalho, A. (2011). Patrimônio cultural, diversidade e comunidades. Campinas-SP: Ifch/Unicamp.
- Horta, M. de L. P. *et al.* (1999). Guia de Educação Patrimonial. Brasília: Iphan, Museu Imperial.
- Horta, M. de L. P. (2003). Educação Patrimonial: oficinas de formações de professores. Brasília: Iphan.
- Isnardis, A. & Linke, V. (2010). Pedras Pintadas, Paisagens Construídas: a integração de elementos culturalmente arquitetados na transformação e manutenção da paisagem. *Revista de Arqueologia*, 23, pp. 42-59.
- Linke, V. (2008). Paisagens dos sítios de pintura rupestre da região de Diamantina - Minas Gerais. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Marshall, Y. (2002). What is Community Archaeology? *World Archaeology*, 32 (02), pp. 211-219.
- Martins, L. T. & Castro, L. R. de (2011). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 619-634.
- Magno, L.; Doula, S. M. & Almeida-Pinto, N. M. de (2011). Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora: cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 305-320.
- Miranda, M. P. S. (2006). Tutela do Patrimônio Cultural Brasileiro. Belo Horizonte: Livraria Del Rei.

Robrahn-González, E. M. (2006). O programa arqueológico do Rodoanel metropolitano de São Paulo, trecho oeste: ciências, preservação e sustentabilidade social. In Mori, Souza, Bastos & Gallo (org.) Patrimônio: atualizando o debate, (pp. 169-190). Brasília: Iphan.

Referencia para citar este artículo: Zapata-Ospina, B. E. & Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 217-227.

Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia*

BEATRIZ ELENA ZAPATA OSPINA**

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Colombia.

JOSÉ HERNÁN RESTREPO MESA***

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Colombia.

Artículo recibido en julio 27 de 2012; artículo aceptado en octubre 5 de 2012 (Eds.)

Resumen: *Dado el posicionamiento de la primera infancia en las políticas públicas y las agendas gubernamentales, es pertinente desde lo educativo preguntarse sobre los aprendizajes que deben construir los niños y niñas en sus primeros años de vida, puesto que los lineamientos y directrices curriculares han centrado su atención en lo que ellos y ellas aprenden a partir de los cuatro años de edad. En este artículo presentamos una reflexión sobre los resultados del estudio a partir de un tópico específico: “la relevancia del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto y el contexto”, tomando como base del análisis las opiniones dadas por los educadores y educadoras, por las familias, por las maestras y maestros en formación y por las niñas y niños entre los siete y los catorce años de edad.*

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): aprendizaje, educación de la primera infancia, desarrollo infantil, derechos del niño.

Relevant learning for children and girls in early childhood

Abstract: *Given the positioning of early childhood in public policy and on government agendas, from education, it is pertinent to ask about learning to be built for children and girls in their early years, as the guidelines and curricular directives have focused their attention on what children learn from the first four years. This article presents a reflection on the study results from a specific topic “The relevance of learning from the perspective of the subject and context”, based on the analysis of the opinions given by educators, families, teachers training and children aged between seven and fourteen years.*

* Este **artículo de reflexión** se deriva de la investigación “Aprendizajes relevantes para los niños y niñas hasta los 4 años de edad, según la opinión de diversos actores de dos países latinoamericanos”, estudio coordinado por la Organización Mundial de Educación Preescolar (Omep) de Chile y Colombia, con la participación de 7 universidades chilenas (Universidad Andrés Bello, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva H., Universidad Central, Universidad Santo Tomás y Universidad SEK), y una universidad colombiana (Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria). El proyecto fue aprobado mediante el Acta N° 5 del Codei (Comité de Investigaciones del Tecnológico de Antioquia), del 8 de septiembre de 2010, para realizar un estudio de carácter cualitativo, de tipo etnográfico con enfoque exploratorio y descriptivo; asignándosele para su financiación el Centro de costos N° 104462; el estudio se inicia el 15 septiembre de 2010 y finaliza el 27 de julio del 2012.

** Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación. Docente Titular del Tecnológico de Antioquia. Investigadora Línea Infancia, Grupo Senderos, Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Ciencias de la Salud. Correo electrónico: bzapata@tdea.edu.co

*** Licenciado en Etnoeducación, Profesional en Antropología Aplicada, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de cátedra, investigador del Tecnológico de Antioquia. Director “Con la gente. Participación y desarrollo”. Correo electrónico: hernan@conlagente.com.co

Key words (Unesco Thesaurus): learning, early childhood education, child development, rights of the child.

Aprendizagens relevantes para os meninos e as meninas na primeira infância

• **Resumo:** *Dado o posicionamento da primeira infância nas políticas públicas e as agendas governamentais, desde o educativo, é pertinente perguntar sobre os aprendizados que devem construir as crianças em seus primeiros anos de vida, dado que as orientações e diretrizes curriculares têm focado a sua atenção no que as crianças aprendem a partir de quatro anos. Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre os resultados do estudo a partir de um tema específico, “a relevância da aprendizagem na perspectiva do sujeito e o contexto”, com base na análise, as opiniões dadas pelos educadores, famílias, maestros em formação e as crianças entre os sete e os catorze anos.*

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): Aprendizagem, educação infantil, desenvolvimento infantil, direitos da criança.

-1. Introducción. -2. Contexto de la investigación. -3. Andamiaje teórico. -4. Reflexiones, ¿Relevancia desde el sujeto?, ¿desde el contexto? -Lista de referencias.

1. Introducción

La definición de los aprendizajes que deben lograr los niños y las niñas es siempre un aspecto de primer orden en toda sociedad, pues se trata, nada más y nada menos de establecer aquello que se considera esencial para la preservación y desarrollo de los individuos y del colectivo humano; es un proceso complejo de negociación que sucede en todos los ámbitos educativos, desde el ambiente familiar hasta la institucionalidad educativa, pasando por los contextos comunitarios. En este proceso el niño o niña juega un papel activo, donde sus intereses y necesidades se ponen en juego con los intereses sociales, culturales, políticos y económicos del entorno en el que habita, colocándose permanentemente en discusión la relevancia de los aprendizajes que es preciso promover y desarrollar desde la infancia.

Los avances en ciencia y tecnología y los procesos de globalización que han ampliado de manera extraordinaria el intercambio humano y el flujo de información, y con ello el conocimiento, los valores, las creencias, los estilos de vida, y los ideales humanos y sociales, han transformado los procesos de socialización y han repercutido en los desarrollos cognitivos, afectivos y comunicativos, especialmente en los niños y niñas, ofreciendo nuevos contenidos frente a los que el sujeto, su familia y la sociedad,

-esta última representada especialmente en el sistema educativo-, deben preguntarse por aquello que es relevante aprender, especialmente en los primeros años de vida.

Este interrogante inspiró la investigación “Aprendizajes relevantes para los niños y niñas hasta los 4 años, según la opinión de diversos actores de dos países latinoamericanos”, conducida desde la Organización Mundial de Educación Preescolar - Comité de Chile, y el Tecnológico de Antioquia, desde la Omep Colombia. Para ello se realizó un estudio de carácter cualitativo, de tipo etnográfico con enfoque exploratorio y descriptivo, que buscó indagar las opiniones (el conocimiento o saber declarado) y las valoraciones (sentir y actuar) que diferentes acompañantes -familiares, expertos y expertas, educadoras, educadores y estudiantes de educación preescolar o parvularia, y niños y niñas entre 7 y 14 años de edad- de los niños y niñas de edades hasta los 4 años, tienen en relación con los aprendizajes que consideran relevantes para que ellos y ellas asuman los retos del siglo XXI.

En el presente artículo planteamos la reflexión a partir de los resultados globales de la investigación, trascendiendo el análisis comparativo de los resultados entre los dos países desde un tópico específico: la relevancia de los aprendizajes desde la perspectiva del sujeto y el contexto; asunto que permite analizar

e interpretar los hallazgos del estudio desde una visión diferente a la abordada en el informe final.

Pensar la relevancia de los aprendizajes desde el niño o niña, que es el sujeto, y las características del contexto que lo determinan, permite otorgarles significación desde el enfoque de derechos, aspecto presente en las actuales políticas públicas de primera infancia que abogan, desde lo discursivo, por reconocer al niño o niña como el centro del proceso; pero en la realidad emergen situaciones contextuales, como lo evidencian algunas de las opiniones de los sujetos encuestados, que denotan que para su legitimización hay un camino por recorrer.

2. Contexto de la investigación

La concepción actual de primera infancia, se constituye en un llamado de atención para repensar la temática de los aprendizajes en esta etapa del ciclo vital, pues dicha concepción reconoce a los niños y a las niñas como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades, aboga por una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, y reconoce las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial.

Como objetivo general que orientó el estudio, planteamos el “Indagar por los aprendizajes que los niños y niñas hasta los 4 años deben construir en coherencia con esta etapa del ciclo vital y las características de la época actual, con el fin de brindar un marco de referencia que posibilite orientar las acciones educativas de los diferentes acompañantes en su proceso de desarrollo”.

Para su consecución dimos respuesta a los siguientes objetivos específicos: Identificar aprendizajes que los niños y niñas hasta los 4 años de edad deben construir, desde las opiniones y valoraciones de la familia, educadores o educadoras y estudiantes de las licenciaturas, expertos y expertas, y niños y niñas de edades entre 7 y 14 años hermanos y hermanas de la población objeto de estudio; categorizar los aprendizajes relevantes que deben construir, relacionados con el desarrollo y los procesos de pensamiento motriz, cognitivo, del lenguaje, social-emocional y artístico;

determinar tendencias sobre estos aprendizajes e identificar las coincidencias y diferencias que se aprecian entre los dos países, la relación de las opiniones con los documentos oficiales de cada país, la voz de los expertos y expertas y el paradigma de base referente al aprendizaje que sustenta las opiniones recogidas.

Coherente con el estudio de carácter cualitativo desarrollado, la técnica de investigación utilizada fue la encuesta, la cual permitió recoger, como lo afirman García y Quintanal (2007), las declaraciones emitidas por una muestra representativa de una población concreta y que nos permite conocer sus opiniones, actitudes, creencias, valoraciones subjetivas, etc. La Tabla N° 1 Muestra, referencia cómo estuvo constituida en cada país.

Tabla N° 1. Muestra

GRUPO POBLACIONAL	COLOMBIA	CHILE
Educadores, Educadoras y Estudiantes de Educación preescolar o parvularia	46	55
Familia	51	30
Hermanos y hermanas de edades entre 7 y 14 años	56	15

El instrumento aplicado fue el cuestionario de pregunta abierta, el cual, como en palabras de Hernández y otros (2003), consiste en realizar un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Para el estudio diseñamos tres cuestionarios: el primero dirigido a estudiantes y educadores o educadoras de educación parvularia o preescolar, el segundo para las familias de niños y niñas que asisten al nivel de educación parvularia o preescolar, y el tercero dirigido a niños y niñas entre 7 y 14 años de edad. Aplicamos prueba piloto a los instrumentos con el fin de realizar ajustes al mismo, encontrando que estos debían ser

de carácter idiomático, por la utilización de términos diferentes para un mismo concepto entre los dos países.

El cuestionario para cada grupo poblacional tenía como intencionalidad, en primer lugar, identificar de manera general las áreas o dimensiones sobre las cuales sería importante considerar aprendizajes para niños y niñas, los aprendizajes que proponían y la justificación o importancia de los mismos; en segundo lugar, determinar de manera particular los aprendizajes propios o específicos propuestos por cada área o dimensión, según lo planteado en los lineamientos educativos y/o curriculares de Chile y Colombia.

Una vez recogida la información, procedimos a trabajar con matrices de categorías previas o teóricas, y otras emergentes, frente a las cuales clasificamos y codificamos las respuestas entregadas por los cuatro grupos de actores, a saber: educadores y educadoras o docentes, estudiantes, hermanos y hermanas de los niños y niñas hasta los 4 años de edad y sus familias. Posteriormente realizamos el análisis comparativo entre los resultados de los dos países y establecimos tendencias en la información desde las siguientes categorías comunes: Áreas o dimensiones, Comunicación y lenguaje, Pensamiento lógico matemático, Pensamiento científico, Arte y creación, Formación Valórica e Historia; surgiendo además de manera específica algunas categorías emergentes; en el caso de Chile: Ecología y Medio ambiente, Motricidad, Sexualidad y Respeto a la propia cultura; para Colombia: Ciencias Naturales, Dimensión corporal y motora y Aprendizajes sociales y afectivos.

Partiendo de los resultados sistematizados en una matriz cualitativa por cada país, y de las tendencias encontradas, procedimos al proceso de triangulación para la lectura analítica e interpretativa de los resultados a la luz de dos categorías teóricas abordadas en el marco conceptual y referencial: Teorías de aprendizaje y Lineamientos educativos y/o curriculares para la educación parvularia o la preescolar en Chile y Colombia, para el posterior planteamiento de las conclusiones del estudio¹.

¹ En este artículo no abordamos todos los referentes del marco conceptual, la categorización y los resultados del estudio,

3. Andamiaje teórico

El aprendizaje ha sido objeto de discusión conceptual desde varias disciplinas; desde las ciencias de la educación y las ciencias sociales son múltiples las teorías y enfoques que se han generado, es por ello que, en este apartado, no presentamos una revisión exhaustiva de la temática, sino que referenciamos de manera sintética algunos de los postulados que hacen parte del marco teórico de la investigación desarrollada y que sirven de andamiaje a las reflexiones de los resultados que presentaremos en el ítem 4.

Para empezar, es preciso explicitar brevemente el concepto mismo de aprendizaje, pues de acuerdo con este tendrá lugar o no aquello que se denomine relevante. En este sentido, las diversas teorías que se han interesado en el aprendizaje coinciden en considerar que se trata de un “proceso en el que los seres humanos cambian sus ideas, acciones, comportamiento y actitudes” (Papalia, 1998, p. 127), que influye directamente en el desarrollo, el cual a su vez es condición y posibilidad del aprendizaje; se establece por tanto una estrecha reciprocidad entre aprendizaje y desarrollo. Coherente con lo anterior, para el caso de la investigación asumimos el aprendizaje como un proceso permanente de cambios que se manifiestan en la historia personal-social del sujeto, siendo por tanto un proceso activo, propio, de construcción y reconstrucción de conocimientos, a los que se asigna un sentido vital, y que generan nuevos aprendizajes y potencian desarrollos. Los aprendizajes son entonces elementos clave para la vida y desarrollo de los sujetos, y los valores y creencias imperantes son determinados cultural y socialmente, según el entorno. Esta es la razón que impulsa a promover los aprendizajes: la búsqueda de un desarrollo integral y significativo para el sujeto y su entorno.

Aunque las distintas teorías aportan elementos particulares sobre la comprensión

el análisis comparativo entre los países, ni las conclusiones generales de acuerdo con todos los objetivos planteados en la investigación, dada su cantidad y extensión. Presentamos la reflexión, en torno a los resultados globales, desde un tópico específico: la relevancia de los aprendizajes desde la perspectiva del sujeto y el contexto. El informe final u otra información adicional puede solicitárenos vía correo electrónico.

del aprendizaje y sobre los procesos que lo configuran -los cuales de acuerdo a los contextos y circunstancias pueden resultar más o menos pertinentes-, existe hoy una tendencia, en el campo de lo educativo, a destacar la perspectiva sociocultural del aprendizaje, no sólo por la posibilidad de integrar elementos de otros enfoques, sino por la comprensión holística que provee el vincular al sujeto con su contexto.

La teoría sociocultural asume el aprendizaje y el desarrollo del ser humano como el resultante de las interacciones que suceden en contextos históricos, sociales y culturales. Como afirmó Vigotsky:

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1979, p. 94).

De acuerdo con las ideas Vygotskianas, todo aprendizaje tiene su historia previa, puesto que el conocimiento se construye de forma social, es decir, entre personas que interactúan. La importancia del aprendizaje no radica en la edad del niño o niña para aprender, sino más bien en el nivel de desarrollo potencial que este tiene. De esta manera, juega un papel fundamental el sujeto educador o mediador en el proceso de aprendizaje, dado que su participación guiada hacia el educando, como lo sustentó Schunk (1997), le permite actuar como sistema de andamiaje y así, de esta forma, guiar la intervención de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es aquella distancia entre el nivel de resolución de una tarea en forma independiente y el nivel que se puede alcanzar con la mediación de otro individuo más experto.

Vygotsky considera el lenguaje como la herramienta psicológica más influyente para el desarrollo cognoscitivo, ya que, según este, si los niños y niñas disponen de palabras y símbolos, serán capaces de construir mucho más rápido conceptos. De esta forma el autor creía que

el pensamiento y el lenguaje desembocan en conceptos útiles para el razonamiento, dándose cuenta de que el lenguaje es un gran vehículo y motor para la transmisión de la cultura de una sociedad y del pensamiento del individuo, ya que el lenguaje es un acto verbal del pensamiento, el cual expresa la realidad de un modo diferente de como lo hace la percepción y la sensación.

Al asumir esta perspectiva del aprendizaje, la relevancia no sólo se considera en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben construir los niños y niñas, sino también en función de los procesos, relaciones y contextos en los cuales aprenden. En este sentido, un aprendizaje relevante es el que conjuga los intereses y el bienestar del sujeto -en el caso de la investigación, del niño o la niña- con los intereses e ideales de su contexto sociocultural, mediante un proceso cognitivo, afectivo y lingüístico conducente a aumentar el nivel de desarrollo potencial, tanto individual como social.

Es pertinente, entonces, detenerse en cada una de las dos perspectivas que confluyen en la relevancia del aprendizaje: la del sujeto y la del contexto. Desde la perspectiva del sujeto, el punto de partida es necesariamente una concepción del mismo que se corresponda con los básicos éticos y científicos a los que ha arribado la humanidad en su proceso de reconocimiento y comprensión de los niños y niñas; en este sentido, un referente central es la Convención de los Derechos del Niño² y su reconocimiento como sujetos de derechos. Tal reconocimiento parte de la comprensión del niño o niña como ser humano, con derechos y responsabilidades adaptados a su nivel de desarrollo, y con una personalidad integral y particular. Se trata de una mirada en la que se le asume como “ser único e irrepetible, deseante, lúdico por naturaleza, capaz de generar y captar sentimientos” (Posada, Gómez & Ramírez, 2005, p. 23); un nuevo enfoque centrado en la capacidad y la potencialidad en lugar de la carencia, en la valoración de los modos de ser, los intereses, gustos, opiniones y sentimientos que tiene el sujeto, así como en la posibilidad de influir en los asuntos que les conciernen.

2 Adoptada por la Asamblea General de la ONU mediante Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989.

Tal consideración de la perspectiva del niño y la niña en el proceso de aprendizaje resulta pues fundamental, no solo por tratarse de su reconocimiento como sujeto de derechos, como persona, sino porque es un punto definitivo en los procesos cognitivos, toda vez que la disposición para el aprendizaje se potencia cuando este se vincula con los intereses, con las capacidades y con la satisfacción del individuo. Tal como lo afirman Caputo y Gamallo:

El nivel inicial constituye la primera etapa básica para la incorporación de información del niño o niña en un nuevo medio social diferente al familiar. En ese momento de su evolución, el niño o niña interactúa con el medio de formas muy diversas, y cuanto mayor y más variada es esta actividad, más se desarrollan sus capacidades (...) La gran capacidad de aprendizaje del niño o niña en estas edades está determinada fundamentalmente por dos características importantes: su plasticidad neuronal y el intenso desarrollo de sus órganos sensoriales (2010, p. 853).

Por otro lado, desde la perspectiva del contexto, no se puede desconocer el interés que toda sociedad tiene de formar a sus miembros -en este caso a los niños y niñas- en función de sus valores, ideales e intereses; bien sea desde el ámbito familiar, comunitario o institucional, se regula el acceso a ciertos aspectos del capital cultural, tanto con acciones intencionadas y planificadas, como desde las pautas, prácticas y creencias instaladas en la vida cotidiana y que pueden o no fundamentarse en la consciencia de quienes ejercen control.

Lo que una familia o el colectivo social consideren relevante para la educación de sus niños y niñas, puede obedecer entonces a la herencia cultural o ideológica que está relacionada en parte con la identidad y vinculación grupal, o con los intereses que provienen de necesidades o proyectos históricos, sociales, políticos y económicos. Igualmente, la relevancia de los aprendizajes conlleva una mirada a los contextos que habitan los sujetos y a los propósitos de transformación y de contribución al desarrollo de sus sociedades;

se trata de comprender que la relevancia no se agota en lo que conviene al individuo, sino también en el tipo de sociedad que más les favorece y en el papel de sus miembros para lograrla.

La posibilidad de conjugar estas dos perspectivas -la del sujeto y la del contexto-, supone lograr que el bienestar, el desarrollo y los derechos de los niños y niñas se afiancen cada vez más en los ideales e intereses sociales, y que aquello que es significativo para el sujeto en referencia a su desarrollo y capacidades, se vuelva relevante para la sociedad, de manera que el niño y la niña se establezcan en el centro del proceso de aprendizaje. Como se explicita en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile, los aprendizajes se han de constituir como relevantes “en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas” (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2005, p. 22), puesto que la percepción que se tenga de estos dependerá de múltiples factores, como por ejemplo del paradigma bajo el cual se sustente el sistema educativo de un país, de diversas teorías de aprendizaje, del desarrollo evolutivo, de aspectos legales y culturales de cada nación, del nivel socio-económico, entre otros.

Dicho de otro modo, el aprendizaje relevante moviliza y potencia de manera integral el desarrollo humano, sustentándose en las características, intereses, potencialidades y derechos de cada niño o niña, en coherencia con la movilización y potenciación del desarrollo colectivo. Este criterio de relevancia integra al niño y a la niña como individuos, pero al mismo tiempo los vincula a su realidad social, a su vez que pone en el ideal social el imperativo ético y legal del “interés superior del niño y la niña”³.

En la medida en que los procesos de enseñanza posibiliten movilizaciones y cambios cognitivos, comunicativos, afectivos y sociales, que reconozcan y promuevan a los sujetos situados en referencia a sus contextos, se logran los aprendizajes relevantes que pueden lograr transformaciones estructurales profundas, no sólo en los individuos sino también en las sociedades de las que hacen parte.

3 Artículo 3 de la Convención de los Derechos del Niño.

Este desafío de establecer un nexo entre los sujetos y la cultura, como lo plantea Sacristán (2005) citando a Bruner,

Se resume en el: ¿y esto qué tiene que ver conmigo?, dado que lo que el mismo autor denomina *procesos de reproducción cultural* están sometidos a reglas que establecen los márgenes de autonomía de los sujetos que posibilitan el que se incorporen activa y críticamente, o no, al proceso de creación-recreación cultural (Bruner, 2000, citado por Sacristán, 2005, p. 124).

Lograr que un proceso de reproducción cultural, o que un capital cultural -del cual se espera de entrada que considere a la niñez como interés superior- tenga que ver con el sentido y la experiencia concreta que construye el sujeto niño-niña, pasa por la posibilidad de que este constituya un aprendizaje significativo, en el sentido en el que lo plantean autores como Ausbel (1983) y Bruner (1997); es decir, aquel aprendizaje que logra conectar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo, en un proceso cuyo producto es un nuevo conocimiento al que se le encuentra sentido o valor para la vida. De este modo, los aprendizajes logran generar entusiasmo, recordación e integración a la vida cotidiana del niño o niña, al contribuir al propio desarrollo y responder a los intereses y aspiraciones del individuo, y en consecuencia se puede afirmar que se constituyen en aprendizajes relevantes.

4. Reflexiones: ¿Relevancia desde el sujeto?, ¿desde el contexto?

Es en la construcción de los proyectos educativos y de atención a la infancia, y en los proyectos pedagógicos que se implementan en la educación inicial, en donde se negocia finalmente la articulación entre las macro y mesopolíticas con las necesidades y oportunidades de los contextos inmediatos; por ello, uno de los principales desafíos es la consideración de las opiniones y valoraciones de los sujetos educadores, las familias y los mismos niños y niñas, para la definición de

aquellos aprendizajes considerados relevantes.

Si consideramos que dichas opiniones y valoraciones en el contexto micro de la educación, tienen en sí mismas una gran incidencia, bien sea por su capacidad de orientar y movilizar o por la crítica, oposición y resistencias que puedan generar, evidenciarlas es un camino para acercarse a la comprensión del tipo de relaciones que suceden entre el sujeto y la cultura, entre los intereses, deseos y aspiraciones del individuo y su contexto; ello permite identificar oportunidades y desafíos educativos, tanto en el ámbito institucional, como en el comunitario y en el familiar.

A este propósito se orientan las reflexiones que presentamos a continuación, que parten de las opiniones dadas por los educadores y educadoras, estudiantes de licenciatura, familiares y niños y niñas de Chile y Colombia, en torno a los aprendizajes que consideran relevantes, y se enfoca a analizar las perspectivas desde las cuales se les atribuye la relevancia.

El tema de la educación inicial desde el nacimiento es un aspecto que se ha venido posicionando progresivamente en las políticas y planes gubernamentales, desde la premisa de que el cuidado, la atención y la educación en los primeros años de vida de los niños y niñas son esenciales, como lo afirma la Unicef (2007): “No hay ningún otro período en la vida de los seres humanos en que estos aprendan y se desarrollen tan velozmente como en la primera infancia”. Esta situación ha llevado a que los diferentes países realicen importantes inversiones para que los sistemas educativos establezcan modalidades educativas convencionales y diversas para garantizar el acceso a la educación desde los primeros años. Aunque hay avances en este aspecto desde lo discursivo, como lo son las Bases Curriculares de la Educación parvularia en Chile y la Política Educativa para la primera infancia en Colombia, todavía en la práctica quedan retos por asumir y tensiones por resolver.

Una primera tensión que hay que considerar, se establece entre “lo que puede o necesita aprender un niño” y “lo que se debe enseñar”, dado que las políticas y lineamientos curriculares desde su fundamentación y

postulados, consideran al niño y a la niña como centro del proceso educativo; parten del reconocimiento de sus capacidades y de su singularidad, en donde los agentes educativos (educadores y educadoras, familia, comunidad) son mediadores del proceso de aprendizaje, lo que indica que se asume una visión y reconocimiento del niño o niña como sujeto. Sin embargo, desde las opiniones de las diferentes audiencias de ambos países, se evidencian dos aspectos interesantes que dan cuenta de que priman los intereses determinados por el contexto al momento de establecer qué aprendizajes son relevantes en los primeros años de vida.

Uno de ellos es la existencia de varias acepciones frente a lo que se considera un “aprendizaje”. Se hace alusión a conductas, logros, contenidos propios de las didácticas de los saberes específicos, temas, procesos, estrategias y metodologías que el sistema educativo determina y que las maestras y maestros deben enseñar, atendiendo a las expectativas de las familias que aún tienen la idea de una educación inicial que prepara para el ingreso a la educación básica o para la vida futura, aspecto recurrente en más de la mitad de las opiniones de familiares adultos de ambos países: “deben aprender todo aquello que los prepare para cuando sean grandes”, “deberían aprender a contar hasta el cinco, las vocales, los colores, dibujar con más forma, a tomar bien el lápiz, etc. Porque lo preparan para su futuro en el colegio”⁴; lo cual es reiterado por algunos sujetos docentes y escasamente enunciado por los niños y niñas encuestados.

El segundo aspecto y no menos importante, es la preponderancia que le dan los actores encuestados a los aprendizajes relacionados o contruidos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, en ambientes escolares estructurados, propuestos por los lineamientos para el nivel de transición; estableciendo un énfasis marcado por los aprendizajes cognoscitivos relacionados con la lógica matemática, el lenguaje y el inglés; no se mencionan los aprendizajes que puede tener un bebé, los aprendizajes en la cotidianidad, y

vagamente se hace alusión a los aprendizajes relacionados con la socialización, el pensamiento simbólico, la actividad lúdica, el desarrollo corporal y motor, las expresiones, además de lo verbal y todas aquellas construcciones que tienen los niños y niñas en sus primeros tres años de vida, desde el descubrimiento de sí mismos y las interacciones con los otros o con el mundo. Todo ello da cuenta, tanto para Chile como para Colombia, de que sigue arraigada desde lo social y lo cultural la idea de que el aprendizaje se relaciona más con la escolarización temprana que con el desarrollo infantil, la promoción del desarrollo humano y la constitución del niño o niña desde el nacimiento como sujetos singulares y diferentes en sus capacidades y desarrollos a los niños y niñas mayores de cuatro años. Tal como lo afirman Zapata y Ceballos:

La educación en la primera infancia no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido que solo buscan la transmisión unidireccional (del adulto al niño-niña) de información y contenidos poco significativos y motivantes. Por esta razón, los términos educación inicial o educación para la primera infancia provienen de una concepción más amplia, que pretende superar esa visión restringida de la educación asociada a la escolarización, y que busca llenar de sentido la vida cotidiana de los niños y niñas, propender por su desarrollo como seres humanos y promover su libre expresión y construcción de aprendizajes (2010, p. 1080).

Otra tensión se establece desde la significatividad del aprendizaje, la cual está directamente vinculada a su funcionalidad; que los aprendizajes contruidos, traducidos en saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales como nociones, conceptos, destrezas, valores, normas, entre otros, sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentran el niño y la niña lo exijan, ha de ser una preocupación constante de la educación inicial en los primeros años. No obstante, gran parte de las opiniones

4 Familiar colombiano y familiar chileno, respectivamente.

de los sujetos encuestados, especialmente las de los educadores, educadoras y familias, le otorgan importancia a aprendizajes que tienen poca aplicabilidad o funcionalidad en los primeros cuatro años de vida y que obedecen a esquemas transmisionistas de la información, como lo son: “el manejo del computador”, “manipular el lápiz y el cuaderno”, “los modales y la obediencia”, “problemas matemáticos”; y se mencionan escasamente otros de relevancia relacionados con el desarrollo de la autonomía, el autocuidado, la socialización, la actividad corporal y motora, el conocimiento de sí mismo y su ubicación en el medio.

Emerge también otra tensión sobre los aprendizajes relacionados con el arte, pues se asumen como una estrategia que está al servicio de otros aprendizajes, y no como forma de autoexpresión que permite un desarrollo integral y espiritual. Todavía no se le otorga toda la valoración que posee desde lo expresivo y estético, se sigue asumiendo prioritariamente su aporte desde la diversión y el esparcimiento, lo cual no es coherente con los lineamientos curriculares, dado que en Chile se considera como un núcleo de aprendizajes y en Colombia como aprendizajes propios de la dimensión estética.

Además de las tensiones descritas en las que se evidencian aquellos aprendizajes que los sujetos participantes en la investigación consideran relevantes, es preciso profundizar en las perspectivas o criterios desde los cuales se asume dicha relevancia. Emergieron tres, en ambos países: las capacidades de los niños y niñas, los deseos o intereses, y las necesidades.

En las tres perspectivas la consideración de los niños y niñas marca una tendencia generalizante, es decir, se tiende a homogeneizar las capacidades, deseos y necesidades de la niñez, sin que se insinúe la importancia de reconocer las particularidades del niño o niña, o el contexto. Lo que se considera relevante se universaliza, sin preguntarse si habrá sujetos o territorios donde aquello no resulte pertinente.

Existe, por lo tanto, una inclinación a poner la relevancia fuera del sujeto aunque esté al servicio de este. Así por ejemplo, al interesarse por los deseos y características de los niños y niñas, los educadores, las educadoras y las

familias se centran en lo que se debe aprender, no en qué desean aprender: “los niños son inquietos por naturaleza, por tanto deben aprender a moverse con seguridad”⁵. De igual manera, al fijarse en las capacidades, bien sea las que poseen o las que pueden desarrollar, no se hace una relación con los deseos, los gustos, los intereses del niño o la niña -aspecto claramente vinculado a la capacidad-, ni se alude a la necesidad de conocer las capacidades que el niño o niña ha demostrado; simplemente se alude a lo que los niños y niñas deben ser capaces de hacer o de entender en determinada edad o momento, y a lo que pueden lograr por ser seres humanos.

Lo propio ocurre con las necesidades. Lo que más inquieta es el tipo de conocimientos y habilidades que la sociedad global requiere, y poco lo que el niño o niña demanda de acuerdo con las particularidades de su desarrollo. En este sentido, no se mencionaron los niños y niñas con capacidades diversas, con dificultades motoras, cognitivas o sociales, ni los que han sido víctimas de cualquier forma de violencia y que tienen exigencias especiales para su proceso de aprendizaje.

Si bien se reconoce que la primera infancia es una edad muy importante para el desarrollo humano, que en dicha etapa los niños y niñas evidencian enormes capacidades y tienen un modo de aprender que parte de lo más sencillo e inmediato y debe ser lúdico o divertido, se refleja una despersonalización del proceso educativo, en la cual parece asumido que la relevancia del contenido se dicta desde afuera, y la de la forma se negocia con el sujeto promedio.

No se trata de pensar en una educación personalizada en el sentido de que cada niño o niña tenga un educador o educadora. Lo que evidencian las opiniones de las audiencias es una relevancia sin rostros, puesta en una perspectiva genérica donde a todos y a todas se les reconoce lo mismo y de todos y todas se espera lo mismo. La implicación más elemental de esta tendencia es considerar que lo que es relevante para unos, así sean la mayoría, es relevante para todos; así, lo que resulta posible, interesante y necesario para muchos, termina por imponerse o exigirse

5 Familiar colombiano.

implícita o explícitamente a los demás. En conclusión, todos los sujetos deben aprender lo mismo y del mismo modo.

El aprendizaje no se considera relevante si lo es para un solo sujeto o para unos cuantos; la relevancia está dada, al sujeto le corresponde acomodarse y al educador o educadora acomodar. La relevancia, desde esta perspectiva, se reduce a la capacidad de acomodamiento.

En ningún caso se trata de polarizar la discusión: el sujeto siempre es un sujeto contextualizado y el contexto está constituido y es dinamizado por los sujetos. El desafío es lograr una educación que reconozca al sujeto y represente su escenario de proyección, en un proceso de transformación constructiva del inherente conflicto entre el individuo y la cultura, donde cada ser humano sea valorado en su diversidad, y a su vez aprenda a contribuir desde su diversidad al desarrollo de su comunidad, lo cual es consecuente con lo que afirma Umayahara:

Dada la gran diversidad de las características individuales de niños y niñas, así como la heterogeneidad de sus contextos socioculturales, es importante que estos estándares sean flexibles y sirvan más bien como un marco orientador, a fin de que directores y educadores del programa revisen y evalúen sus entornos físicos y prácticas pedagógicas. En este sentido, los criterios de la calidad de programas educativos deben constituirse en un conjunto esencial de elementos, para que todos los niños y niñas logren su desarrollo integral en su contexto dado (2004, p. 35).

Seguramente todos los niños y niñas deben desarrollar un pensamiento matemático o un pensamiento científico, o desplegar su potencial creativo y expresivo a través de la lúdica y las artes. Es deseable para todos en cuanto son posibilidades y aspiraciones humanas; sin embargo, como se ha dicho, la relevancia no se reduce a esa conclusión. Es preciso preguntarse cómo se expresan las capacidades de ese niño o esa niña con nombre propio frente a esa

habilidad o conocimiento deseado socialmente; qué de esos conocimientos y habilidades más le gusta o interesa, qué representa para el o ella, cómo se vincula emocionalmente con esos aprendizajes, y qué necesidades específicas tiene en consideración a su edad, a sus características físicas y cognitivas en desarrollo, a su familia, a su cultura, a sus condiciones socioeconómicas e incluso, al momento histórico en el que ha vivido.

De otro lado, y quizá más importante que los contenidos y habilidades que se esperan, está el ser humano que cada quien es y el tipo de seres humanos que requieren las sociedades actuales cuyos desafíos no se reducen a la producción y a la acumulación, sino ante todo a la equidad, a la convivencia, a la democracia, a la inclusión y al respeto por el otro y por lo otro. Poco se alude, en las opiniones de quienes participaron del estudio, a esta dimensión, y cuando se hace, el énfasis se pone en la sujeción a la norma, en el respeto a la autoridad, en un comportamiento que no incomode al sujeto adulto ni al sistema; una clara tendencia heterónoma.

El reto que tiene la educación, para que sea relevante, está fundamentalmente en la relación que establecen los sujetos que la dinamizan: el sujeto educador y el sujeto educando. El educador o educadora como mediador entre las capacidades, intereses y necesidades del niño o niña y su contexto, y el educando o educanda como sujeto que se construye a sí mismo desde el autoreconocimiento y desde el reconocimiento del otro. Tal como lo planteó Paz (1958): “Para ser yo he de salir de mí, buscarme entre los otros. Los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”.

El proceso de aprendizaje no puede orientarse sólo a dotar de herramientas cognitivas o técnicas, no puede limitarse a fines instrumentales. El aprendizaje es también fundamento, es criterio de orientación y de sentido donde el ser humano, y en este caso el niño o niña desde sus primeros años, descubre cómo encausar su potencial, como proyectar su ser en relación con otros, qué transformar y qué conservar, y cómo ser feliz reconociéndose uno con los demás y con el entorno.

Lista de referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los derechos del niño*. Recuperado el 2 de mayo de 2012, de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf.
- Ausbel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, S. A.
- Caputo, M. & Gamallo, G. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 849-860.
- García, B. & Quintanal, J. (2007). *Métodos de investigación y diagnóstico en Educación. Mide*. Madrid: Módulos de investigación del Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago: Maval, Ltda.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw-Hill.
- Papalia, D. (1998). *Psicología del desarrollo*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Paz, O. (1958). *La estación Violenta. Poema Piedra del sol*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, Colección Letras Mexicanas.
- Posada, A., Gómez, J. & Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. Bogotá, D. C.: Editorial Médica Internacional, Ltda.
- Sacristán, J. G. (2005). ¿Qué cultura considerar en la educación y para quiénes? Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Ediciones Morata.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), pp. 21-49.
- Unicef (2007). *Aprendizaje en la primera infancia*. Recuperado el 6 de junio del 2012, de: http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zapata, B. E. & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1069-1082.

Referencia para citar este artículo: Alcalde-Campos, R. & Pávez, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 229-243.

Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España*

ROSALINA ALCALDE-CAMPOS**

Universidad Autónoma de Barcelona, España.

ISKRA PÁVEZ***

Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Artículo recibido en julio 4 de 2012; artículo aceptado en octubre 17 de 2012 (Eds.)

• **Resumen:** *La relación entre pobreza, monoparentalidad e infancia es un hecho constatado en numerosos estudios. Menos exploradas han sido las condiciones de vida de los niños y niñas de familias monoparentales inmigradas. En este artículo presentamos los hallazgos de una investigación cualitativa llevada a cabo en Barcelona entre 2008 y 2009 con 18 familias monoparentales encabezadas por mujeres latinoamericanas migrantes. Describimos el elevado riesgo de pobreza y de exclusión social que sufren estas personas menores y los efectos educativos y sociales que se derivan de sus condiciones de vida en España.*

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): familias monoparentales, inmigración, Latinoamérica, infancia, pobreza, ambiente familiar, España.

Childhood, Sole-Parent Families and Latin-American Immigration in Barcelona, Spain

• **Abstract:** *The relationship between poverty and sole parenthood is a fact found in many studies. The living conditions of children who live in sole-parent immigrant families and their social vulnerability in Spain has been less explored. In this paper we present the results of qualitative research carried out in Spain during the years 2008 and 2009 with 18 sole-parent families headed by Latin American women migrants. We describe the high risk of poverty and exclusion that these children suffer and the educational and social effects derived from their living conditions in Spain.*

Key words (Unesco Thesaurus): sole-parent families, immigration, Latin-America, childhood, poverty, family environment, Spain.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva del estudio titulado "La monoparentalitat en la immigració: un factor de risc de pobresa entre les mares i els infants d'origen estranger" ("La monoparentalidad en la inmigración: un factor de riesgo de pobreza entre las madres y los niños de origen extranjero"), Código U-54/08, financiado por el Institut de la Dona (Instituto de la Mujer) del Gobierno de la Generalitat de Catalunya, realizado entre noviembre de 2008 y noviembre de 2009 y dirigido por la Dra. Rosalina Alcalde Campos.

** Dra. en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona; magister en Políticas Públicas y Sociales por la Universidad Pompeu Fabra-John Hopkins University; profesora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona; investigadora de Gedime-cer Migraciones (UAB) y del Dominican Studies Institute-City College of City University of New York. Correo electrónico: rosalina.alcalde@uab.cat

*** Directora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile); investigadora de Gedime-CER Migraciones (UAB).

Infancia, familias monoparentales e inmigración latino-americana en Barcelona, España

• **Resumo:** *A relação entre pobreza, família monoparental e infância é um fato constatado em numerosas pesquisas. Menos exploradas, no entanto, foram as condições de vida dos filhos e filhas das famílias monoparentais imigradas. Nesse artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em Barcelona durante os anos de 2009 e 2010 com 18 famílias monoparentais chefiadas por mulheres migrantes latino-americanas. Descreveremos o elevado risco de pobreza e de exclusão social que enfrentam essas crianças e os efeitos sociais e educacionais derivados dessas condições de vida em Espanha.*

Palavras-chave (Thesauro Unesco): familias monoparentales, inmigración, América Latina, pobreza infantil, ambiente familiar, España.

- 1. Introducción. -2. Metodología. -3. La monoparentalidad en la inmigración latinoamericana. -4. Pobreza y monoparentalidad en los países latinoamericanos emisores de migración. -5. La pobreza en los hogares monoparentales inmigrantes latinoamericanos. -6. La entrada a la monoparentalidad de los niños y niñas migrantes latinoamericanos. -7. El ambiente sociofamiliar de los niños y niñas inmigrantes que viven en hogares monoparentales. -8. La implicación de las madres en la educación de sus hijos e hijas. -9. Conclusiones. -Lista de Referencias

1. Introducción

Los niños y niñas miembros de familias monoparentales¹ inmigrantes de origen latinoamericano, son el foco de nuestro análisis por diferentes razones. Una de ellas tiene que ver con el aumento de estas formas de hogar -por lo general encabezados por mujeres-, tanto en Europa como en Latinoamérica. En el caso de las familias inmigrantes de nacionalidades latinoamericanas que residen en España, estos hogares están notablemente sobrerrepresentados. Lo que significa que las niñas y los niños latinoamericanos que residen en el Estado español viven en mayor proporción en este tipo de hogar, que los niños y niñas españoles. Por otra parte, nuestro interés por abordar el análisis desde la óptica de la infancia, se debe al deseo de visibilizar las condiciones de vida de los niños y niñas en los procesos migratorios, en sintonía con trabajos como los de Gaitán (2008), Suárez-Orozco (2003), Pérez (1996), Schapiro (2002), Suárez (2006) y Pávez (2011).

En los últimos años se constata un resurgimiento de la pobreza infantil relativa en los países desarrollados, entre ellos España

(Adiego & Moneo, 2005). La pobreza afecta en mayor medida a aquellas familias con hijos e hijas a cargo (Unicef, 2006, 2012). El último informe publicado por Unicef en 2012 revela que en España son precisamente los niños y niñas la población más vulnerable a la pobreza. Este mismo informe indica que la pobreza infantil afecta por primera vez a un 26% de las personas menores, un porcentaje casi cinco puntos por encima de la media de 2011, lo que está relacionado con la actual crisis económica.

La concordancia que existe entre ser miembro de una familia monoparental y sufrir un alto riesgo de pobreza, ha sido abundantemente avalada por los estudios tanto a nivel internacional -también para Latinoamérica- (Garfinkel & McLanahan, 1987; Roll, 1992; Oliveira & Ariza, 2007), como en el ámbito español (Flaquer, Almeda & Navarro, 2006; Ayala, Martínez & Sastre, 2006; González, 2000; Iglesias, 1998). Investigaciones como la dirigida por el catedrático Lluís Flaquer (2006) revelan que en España el aumento de este riesgo ha sido muy superior al de otros países desarrollados. Mucho menos estudiada ha sido la situación concreta de las familias inmigrantes en España que conforman

1 Entendemos por familia u hogar monoparental, la integrada por un adulto con uno o más menores a cargo. Ver Barron (2002), Iglesias (1998), Roll (1992), Vicente y Royo (2006).

hogares monoparentales.² Por todo ello hemos querido mostrar el escenario de vulnerabilidad económica, social y educativa en que se hallan los niños y las niñas latinoamericanos que residen en España y que forman parte de familias inmigrantes monoparentales.

Probaremos que en España la relación entre ser miembro de una familia monoparental inmigrante y ser pobre es alta, lo que afecta, si bien no determina, el rendimiento escolar.

De este modo, los objetivos del artículo son:

- 1) Probar que la monoparentalidad tiene una mayor incidencia entre las familias inmigrantes y de origen latinoamericano que residen en España.
- 2) Plantear la relación entre pobreza e inmigración como explicación de la mayor presencia de estos hogares entre las familias latinoamericanas que residen en el Estado Español.
- 3) Describir las condiciones de vida de los hogares monoparentales en los que viven los niños y niñas de familias latinoamericanas inmigrantes en España, con especial atención en cómo estas circunstancias afectan a elementos altamente relacionados con el rendimiento académico, como son: los materiales para la estimulación del aprendizaje, el entorno físico y la diversidad de experiencias.

2. Metodología

Esta investigación fue financiada por el Institut Català de les Dones (Instituto Catalán de las Mujeres) del Gobierno de la Generalitat de Catalunya, y llevada a cabo en Barcelona durante los años 2009-2010 (Alcalde & Pávez, 2010). Utilizamos en esta investigación una metodología cualitativa, basada en la técnica de la entrevista semidirigida. Tomamos como unidad de análisis la familia monoparental, realizándose una entrevista a la madre y otra

a uno de sus hijos o hijas. En total llevamos a cabo 18 entrevistas a madres de nacionalidades latinoamericanas, y 18 entrevistas a uno de sus hijos o hijas; tres entrevistas de control a madres españolas jefas de hogares monoparentales y tres entrevistas a sus hijas o hijos. Realizamos la configuración de las regiones y nacionalidades en función de la relevancia metodológica del origen nacional, donde consideramos tanto la consolidación del flujo migratorio hacia España y hacia la Comunidad Autónoma de Cataluña, como el grado de feminización del flujo y la incidencia de la monoparentalidad.

Las variables de homogeneidad utilizadas para la selección de las familias a las que orientamos el trabajo cualitativo, fueron las siguientes:

- a) Núcleos familiares monoparentales encabezados por mujeres inmigrantes de nacionalidades latinoamericanas.
- b) Familias residentes en la provincia de Barcelona.
- c) Familias monoparentales con hijos o hijas menores de 18 años, con experiencia de escolarización en Cataluña y que estuvieran realizando estudios secundarios.

Mientras que las variables de heterogeneidad contempladas entre las madres fueron:

- a) Nacionalidad.
- b) Edad.
- c) País en que se produjo la entrada a la monoparentalidad (origen-destino).
- d) Nivel sociocultural de la madre.
- e) Vía de entrada a la monoparentalidad.

En relación con las variables de heterogeneidad de los hijos e hijas:

- a) Género.

2 Cabe mencionar el trabajo de Espeteix y Cáceres (2007) en el que se hace referencia a la situación de la vivienda de las familias monoparentales encabezadas por una mujer adulta extranjera.

Cuadro 1. Perfiles de los niños y niñas entrevistados

Pseudónimo	Edad	Nacionalidad	Nivel cultural de la madre
RUTH	14	Ecuador	Medio
LAURA	16	Perú	Alto
BELEN	12	Perú	Medio
ALAN	16	Ecuador	Medio
GENOVEVA	16	Ecuador	Bajo
ADRIAN	15	Perú	Medio
GALIK	13	Colombia	Medio
SAMUEL	17	Colombia	Alto
IGNACIO	15	Colombia	Bajo
JUANJO	15	República Dominicana	Bajo
PILAR	13	República Dominicana	Alto
ARIADNA	13	República Dominicana	Medio
ALBERTO	12	Bolivia	Bajo
JANA	14	Ecuador	Medio
OMAR	15	Bolivia	Medio
HÉCTOR	13	Bolivia	Bajo
CARLOS	16	República Dominicana	Bajo
MARTINA	11	Colombia	Alto

Fuente: elaboración propia, 2013.

3. La monoparentalidad en la inmigración latinoamericana

Según los datos del Censo de Población y Viviendas de 2001, un 5,6% de la niñez entre 0-17 años de edad, que vivía en hogares familiares en España, lo hacía en un hogar monoparental. La representación de este tipo de hogares en aquellos casos en que la persona de referencia es extranjera era ligeramente superior, tanto si se trataba de hogares monoparentales encabezados por mujeres -el 73% de los casos- como si estaban liderados por hombres -27%.

Debemos considerar que con toda probabilidad los datos del Censo de 2011, pendientes de publicación al día de hoy, aumenten esta proporción, debido a que el flujo

de inmigración extranjera en España comenzó a crecer exponencialmente a partir del año 2000.

En este sentido, datos más recientes como los que aporta la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI) del año 2007 muestran que los hogares monoparentales representaban entonces el 9,4% del total de hogares extranjeros encuestados. La ENI indica a su vez que estos hogares suelen estar encabezados mayoritariamente por mujeres con una media de edad de 33,1 años, y en los que conviven una media de 3,4 personas (ENI, 2007).

Al observar la incidencia de la monoparentalidad según la nacionalidad de las madres extranjeras, en términos absolutos, las nacionalidades en las que se contabilizaron mayor número de este tipo de hogar fueron la

marroquí (12,3% del total de hogares extranjeros integrados por una mujer adulta con uno o más niñas y niños), colombiana (11,6%), británica (8%), alemana (7,7%) y ecuatoriana (6,4%). Si bien en términos relativos, es decir, estimando el porcentaje de hogares monoparentales sobre el total de hogares censados por cada una de las nacionalidades extranjeras, nacionalidades como la guineana demostraban, en proporción, una representación de la monoparentalidad del 6,6%, la brasileña del 6,5%, la dominicana del 6,4%, la hondureña 6% y la rusa 6%, entre otras (Censo de Población y Vivienda 2001, ENI).

En países como los Estados Unidos -nación altamente receptora de flujos migratorios latinoamericanos-, los datos del Censo muestran también que la monoparentalidad afecta mucho más a aquellos grupos sociales que históricamente han ocupado posiciones sociales subordinadas, como son los afroamericanos y los hispanos de origen inmigrante. Las valoraciones para el año 2009 en el país americano estimaban en un 27,4% el número de niñas y niños que vivían en estos tipos de hogar, un porcentaje notablemente superior al caso español y a otros países de América Latina. De este modo, la proporción de hogares monoparentales en 2008 era del 29,5%, mientras que en el colectivo “negro”³ fue del 52,4% y en el hispano del 26% (Census Bureau, 2008, USA).

La misma fuente de datos indicaba a su vez que la pobreza también afectaba más a los hogares monoparentales encabezados por mujeres, en particular a los liderados por mujeres hispanas y negras. Así, si en 2009 el porcentaje de hogares pobres en los Estados Unidos era de un 11,1%, entre los hogares encabezados en solitario por mujeres con hijos o hijas menores de dieciocho años a cargo, la pobreza afectaba al 38,5% de estas familias. Mientras que entre estos mismo hogares de nacionalidad hispana esta incidía en el 46%, entre las familias negras monoparentales el 44,2%, entre las blancas el 36,1%, y entre las familias asiáticas el 22,5% (Census Bureau, 2009, USA).

En España, la información sobre las condiciones de vida de los hogares no aparece desagregada por nacionalidades ni tampoco se utilizan las categorías étnico-raciales para categorizar a la población. Con todo, los datos

de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2007 (ENI) que se utilizaron durante la investigación, indicaban que eran los hogares monoparentales -después de los integrados por una sola persona- los que tenían menos ingresos. Igualmente, al considerar la renta media por unidad de consumo, también los hogares monoparentales tenían los niveles de ingresos más bajos y la menor renta media por persona.

Por todo ello podemos sugerir que la monoparentalidad no genera únicamente un mayor riesgo de pobreza sino que la pobreza aumenta también la posibilidad de fundar un hogar monoparental, por lo que puede retroalimentarse un ciclo de carencias. Veremos en el siguiente apartado cómo en el caso de las familias inmigrantes estudiadas, la pobreza está altamente relacionada con la formación de hogares monoparentales en el país de origen, y cómo estas formas de hogar en España están más expuestas a la vulnerabilidad social y económica.

4. Pobreza y monoparentalidad en los países latinoamericanos emisores de migración

Es significativo destacar el hecho de que una parte importante de las familias monoparentales extranjeras consultadas habían sido constituidas en el país de origen antes de emigrar (12 de 18 casos). Entre estas, la gran mayoría de ellas reconocieron que la causa principal que las animó a emigrar fue de carácter económico: 6 de ellas como estrategia de supervivencia de núcleo familiar, 3 para mejorar las condiciones sociales de la familia. Numerosos estudios han destacado el papel que las mujeres latinoamericanas tienen como iniciadoras de los proyectos migratorios y cómo muchas de ellas ya ejercían la jefatura del hogar en solitario antes, durante y después de emigrar (Morokvasic, 1983; Paiewonsky, 2008; Solé, 1999; Oso, 1998; Parella, 2003, 2007; Pedone, 2003, 2008); por lo que se constata el papel de las mujeres latinoamericanas como sustentadoras de sus hogares, rol que continúan ejerciendo en la emigración.

El aumento de estas formas familiares en una gran parte de los países latinoamericanos, se ha producido con una intensidad mayor que en España. Estudios diversos realizados por numerosas organizaciones -Informes

3 Categoría utilizada por el Censo Americano (“black”).

Nacionales de Derechos Humanos de las Mujeres realizados por Ela (Argentina), Coordinadora de la Mujer (Bolivia), Sisma (Colombia), Corporación Humanas (Chile), Taller Comunicación Mujer (Ecuador), Demus (Perú)-, constatan estadísticamente cómo en Argentina estos hogares han experimentado un crecimiento de un 5% desde el año 1991. En el caso de Ecuador, un 9,5%. En Chile, para el periodo intercensal 1992-2002, las familias monoparentales aumentaron de un 8,6% a un 9,7%. En Perú, aproximadamente un 10% de las familias son monoparentales y están mayoritariamente encabezadas por mujeres. Estos informes señalan igualmente cómo en Bolivia se demuestra un aumento de la prefectura de hogares femeninos.

El crecimiento de familias monoparentales en los países latinoamericanos está también relacionado con una alta presencia de uniones consensuales, lo que se asocia con una alta inestabilidad conyugal y por tanto con una creciente probabilidad de formación de hogares monoparentales o extensos encabezados por mujeres⁴.

En estos países, al igual que ocurre en Europa, la entrada a la monoparentalidad puede ser consecuencia de una decisión personal, y constituir una forma de emancipación para las mujeres, si bien resulta fundamental discernir cuáles son los condicionantes que explican la vía de entrada a la monoparentalidad y en qué medida estos se relacionan con la decisión de emigrar y con la pobreza (Oliveira & Ariza, 2007).

Autoras como Paiewonsky (2008) hacen referencia a la existencia de diversos estudios sobre migrantes laborales latinoamericanas que muestran que en un gran número de casos, los conflictos de pareja -frecuentemente asociados a la violencia de género-fueron un factor determinante en la decisión migratoria de la mujer. Uno de los ejemplos utilizados por esta autora es el estudio de caso del International Research and Training Institute for the Advancement of Women (Instraw), donde se encontró una proporción alta de disolución de parejas entre las emigrantes de Vicente Noble en

República Dominicana, asociada muchas veces a conflictos por la inconformidad de las mujeres con la manera en que las parejas masculinas utilizaban las remesas. Del mismo modo entre nuestras entrevistadas se hallaron casos en los que emigrar representó una clara estrategia de ruptura con la pareja, y de asentamiento en el país de destino como jefas de sus hogares.

El ejemplo de República Dominicana -país con una alta tasa de emigración hacia los EE.UU y España y una elevada incidencia de hogares monoparentales dentro y fuera del país- muestra también cómo existe una notable relación entre las uniones consensuadas y la formación de hogares monoparentales (Alcalde, 2011). Las uniones consensuadas son en alto grado previas a la monoparentalidad en los países Latinoamericanos (Oliveira & Ariza, 2007), dejando a muchas de estas mujeres y a sus hijos e hijas en una situación de enorme vulnerabilidad. El análisis de Oliveira y Ariza (2007) insiste en un aspecto relevante, a saber, que el aumento de las uniones tiene un significado diferente en los sectores medios y altos, de lo que significa en los sectores populares. En cierto modo, en los sectores medios este significado puede responder análogamente al caso europeo y por tanto a una mayor autonomía de las mujeres. En los sectores empobrecidos, sin excluir la existencia de situaciones reales de mayor autonomía femenina, sería más factible asociar algunas de las transformaciones en curso al constante deterioro de los niveles de vida.

Los estudios ratifican que la extensión de estas formas de familias en Latinoamérica no ha sido paralela al reconocimiento de derechos en relación con temas de autonomía económica y reconocimiento de las mujeres. Países como Perú, Ecuador, Colombia o Brasil, reconocen en sus ordenamientos normativos las uniones de hecho (Marco, 2012).

Los sesgos legales y culturales favorecen la unión matrimonial y atribuyen de hecho la propiedad de los bienes familiares al hombre; por lo que a menudo las mujeres y sus hijos e hijas quedan en una situación de precariedad económica⁵, convirtiéndolas así en las mujeres más pobres. Por ende, la monoparentalidad como consecuencia de la tenencia de hijos o

4 Entre nuestras entrevistadas, 9 de ellas habían entrado a la monoparentalidad tras la ruptura de una unión consensuada.

5 Se refiere a la inestabilidad, inseguridad e incertidumbre económica.

hijas dentro de parejas de hecho, presenta un mayor riesgo de sufrir situaciones de fragilidad social una vez se diluye la relación.

Las investigaciones especializadas señalan que en los países latinoamericanos este es un factor de riesgo de exclusión, lo que con mucha probabilidad sea mayor en aquellos Estados-nación con políticas sociales y de protección a las familias más débiles (Sunkel, 2006). En estas circunstancias, la emigración se configura como una estrategia de mantenimiento o supervivencia de la familia, lo que de alguna forma funciona cuando los hijos e hijas permanecen en el país de origen -al cuidado por lo general de otras mujeres de la familia- y la madre envía remesas; pero que tiene un éxito cuestionable cuando estos son reagrupados al tenor del trabajo cualitativo realizado.

5. La pobreza en los hogares monoparentales inmigrantes latinoamericanos

Una de las características comunes halladas entre las familias inmigrantes latinoamericanas estudiadas en España, fue la elevada fragilidad social que presentaban, configurada por la alta precariedad económica derivada de sus condiciones laborales y agravada por la ausencia o debilidad de redes familiares de ayuda; por lo que gran parte de estas familias se encontraban por debajo del umbral español de la pobreza.

La pobreza presenta diferentes concepciones y consecuentemente distintas formas de medida. Si seguimos la literatura especializada (Adiego & Moneo, 2005; ENI, 2008; Laparra et al., 2007; Subirats et al., 2004), el análisis de la pobreza se puede interpretar desde diferentes ejes siendo uno de ellos el de la pobreza relativa. La aproximación desde la pobreza relativa permite considerar las necesidades de los hogares cuando estas son comparadas con las de otros hogares. Este concepto sitúa como objeto de estudio el fenómeno de la pobreza dentro de una sociedad, en este caso la española. Desde esta perspectiva se considera que una persona es pobre cuando sufre alguna desventaja económica y social respecto a las personas de su entorno; y por tanto, esta noción de pobreza está muy ligada a la concepción de desigualdad.

Los hogares con situaciones de riesgo de pobreza tienen un efecto negativo para las niñas y niños, por el hecho de que aumenta

el riesgo de sufrir privaciones de bienes y de necesidades básicas, o precarias condiciones de vida y vivienda (Ducan & Brooks-Gunn, 1997). Esto a su vez puede traducirse en determinadas desventajas educativas. Las condiciones de vida, el abandono o fracaso escolar, y las expectativas de futuro de las niñas y los niños, dependen en gran medida de la situación sociofamiliar más que de la estructura del hogar.

El análisis cualitativo llevado a cabo en esta investigación nos ha revelado el elevado riesgo de pobreza relativa que representa para las niñas y los niños latinoamericanos formar parte de una familia monoparental en España.

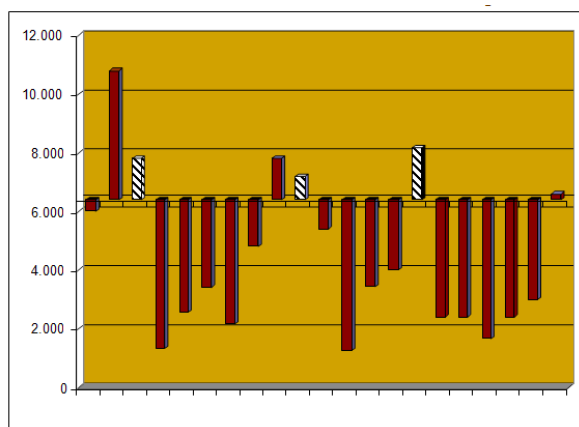
Desde la perspectiva del ingreso del estudio de la pobreza relativa, se sabe que en el Estado español los hogares monoparentales en su conjunto presentan unas entradas económicas inferiores a otros tipos de hogar; por ejemplo, la renta media anual por persona entre los hogares monoparentales españoles era en 2007 de 6.700 euros, mientras que para el total de hogares era de 8.916 euros (Encuesta de Condiciones de Vida 2007, ENI). Nuestro trabajo de campo cualitativo muestra que los ingresos anuales medios de las familias analizadas eran aún inferiores a estos valores (4.102,84 euros). Esto se debe a que por lo general son hogares en que sólo se dispone de un ingreso, lo que se ve agravado cuando el otro progenitor no aporta su contribución a los gastos de manutención de los hijos e hijas; hecho que se ve favorecido por la distancia geográfica cuando el progenitor se queda en el país de origen. El desentendimiento del padre, las dificultades para reclamar legalmente -cuando se puede- el pago de las pensiones alimenticias y el poco valor que al cambio de moneda adquiere este, son algunos de los factores que lo explican.

Así las cosas, al considerar el grado de pobreza de las familias consultadas comprobamos que de los dieciocho hogares monoparentales encabezados por mujeres latinoamericanas, quince eran pobres, es decir, no lograban superar el umbral de la pobreza moderada que en 2007 se situaba en España en los 6.405,6 euros⁶. Dos de estos quince

6 Es importante resaltar que en la selección de las familias que constituyeron la muestra de nuestro trabajo de campo no consideramos criterios relacionados con los ingresos, sino que controlamos la variable "nivel sociocultural de la madre". En otras palabras, no buscamos familias pobres, si bien la pobreza apareció de forma mayoritaria entre los hogares seleccionados.

hogares pobres estaban dirigidos por mujeres con orígenes socioculturales altos, y ocho presentaban una situación de pobreza alta.

Gráfico 1. Umbral de Pobreza de las familias entrevistadas⁷



Fuente: elaboración propia, 2012.

Diez de estas familias se hallaban en una situación de riesgo de exclusión social⁸, si consideramos la combinación de los siguientes elementos: bajo nivel de ingresos derivados de las bajas rentas del trabajo y de la ausencia de la manutención de los padres de sus hijos e hijas; precarias condiciones de trabajo -contratos temporales en el sector de la limpieza, hostelería y similares- e imposibilidad de movilidad laboral; dificultades de las madres para acceder a la formación; precarias condiciones de vivienda (viviendas compartidas, subalquiler de habitaciones, etc.); dificultad de acceso a determinadas ayudas públicas; y debilidad de las redes familiares y de amistad.

Si bien las limitaciones metodológicas de una muestra de 18 familias resultan evidentes, el análisis de los factores que explican estas realidades hace pensar que estas situaciones particulares puedan generalizarse en aquellas mujeres y niños o niñas que compartan circunstancias similares.

7 Las barras rayadas corresponden a los casos españoles de control de nuestra muestra

8 Para analizar la exclusión social y la medición de la pobreza hemos utilizado Laparra et al., 2007; Mari-Klosé, 2009; Subirats, 2004.

6. La entrada a la monoparentalidad de los niños y niñas migrantes latinoamericanos

Las diferentes causas o vías de entrada de la monoparentalidad pueden agruparse en la taxonomía realizada por Iglesias (1988, citado por Vicente & Royo, 2006, p. 28). Este autor diferencia entre a) las vinculadas a la natalidad: madres solteras con uno o más hijos o hijas nacidos fuera del matrimonio o en el seno de una pareja de hecho, en estos momentos rota; b) las vinculadas a la relación matrimonial quedando un progenitor a cargo de los hijos e hijas: abandono familiar, anulación del matrimonio, separación de hecho o separación legal del matrimonio, divorcio o viudedad con hijos e hijas a cargo; c) las vinculadas al ordenamiento jurídico: adopción por personas viudas, solteras o separadas y divorciadas; d) las vinculadas a situaciones sociales, donde no se produce una ruptura conyugal pero tampoco se da convivencia entre la pareja, dando lugar a situaciones de monoparentalidad en términos prácticos, aunque este estatus no esté reconocido legalmente: hospitalización, migración, encarcelación, realización de alguna profesión como marino o militar. Autoras como Sara Barrón (2002) lo denominan monoparentalidad conyugal. Otra posible vía de entrada específica de las familias inmigrantes es la deportación al país de origen de uno de los miembros de la pareja cuando éste se encuentra en situación administrativa irregular..

Este artículo, sin embargo, se centra en aquellas situaciones en que las causas de la monoparentalidad se debieron a la disolución de la pareja.

El estudio de la monoparentalidad y de sus vías de entrada ha venido desarrollándose desde la perspectiva de los padres y madres. Si analizamos las vías de entrada a la monoparentalidad de los niños y niñas entrevistados en nuestra investigación, observamos que, si bien los supuestos anteriores se dan también entre los sujetos más jóvenes de la familia, estos tienen algunas vivencias específicas. En los casos de las familias migrantes latinoamericanas con experiencias de reagrupación posterior de los hijos e hijas, con frecuencia los niños y niñas ya habían convivido

durante años en hogares encabezados por otra mujer de la familia que se hacía cargo de ellos y de ellas en solitario, mientras los padres y madres emigraban. De esta forma, si bien “su familia” no era entonces monoparental, ellos vivían, de hecho, en un hogar que sí lo era, donde los cuidados, la atención y el afecto eran proporcionados por la cuidadora, mientras que los recursos económicos eran aportados por los padres y madres a través de las remesas.

Por otra parte, gran parte de estos niños y niñas migrantes ya formaban parte de hogares monoparentales encabezados por sus madres antes de que estas y ellos migraran a España. En este sentido, la emigración no conlleva una nueva forma familiar para ellos y ellas. Ya insistimos en que en determinadas nacionalidades latinoamericanas los hogares monoparentales están altamente representados. Un ejemplo de ello lo muestran las familias dominicanas que residen en EE.UU. y en España. Dentro de la población dominicana de origen, se aprecia que la principal vía de entrada a estas formas familiares tiene que ver con la alta disolución de las parejas consensuadas, que a su vez tienen una alta representación en República Dominicana (Alcalde, 2011; Hernández, 2002).

En este sentido, tal y como señala Hernández (2002), la concepción que desde los EE.UU y España se tiene de la familia tradicional como familia nuclear, de clase media, heterosexual, con la pareja unida por el matrimonio y conviviendo junta, es diferente a la familia media dominicana -lo que puede hacerse extensible a otras familias latinoamericanas como las ecuatorianas (Paiewonsky, 2008)-, entendida como familia de clase trabajadora, pareja unida no casada, viviendo con los hijos e hijas y con otros miembros de la familia; por lo que, vivir en un hogar monoparental en el país de origen y en el de destino de la emigración, tiene significados también distintos para estos niños y niñas que no tienen por qué vivirlo como una desestructuración familiar.

Por tanto, el grado en que los pequeños y pequeñas perciban la ruptura conyugal como una pérdida afectiva, derivada o no del hecho migratorio, dependerá también de sus referentes familiares y culturales así como de la edad a la que se produjo el cese de la relación de pareja

y de la propia relación mantenida con el padre antes y después de que emigraran los niños y niñas.

7. El ambiente sociofamiliar de los niños y niñas inmigrantes que viven en hogares monoparentales

Para captar y medir el ambiente sociofamiliar en que vivían los niños y niñas inmigrantes que entrevistamos en España, analizamos una serie de dimensiones incluidas en la prueba métrica llevada a cabo en Estados Unidos por Caldwell y Brandley en 1984: el *Home Observation for Measurement of Environment* (Home). Numerosos estudios han utilizado este inventario para evaluar la calidad del ambiente familiar y del hogar (Bradley, Mundfrom & Whiteside, 1994; Tietze et al., 1996; Palacios, Lera & Moreno, 1994; Zanabria et al., 2007). Todos ellos coinciden en la gran capacidad que tienen para captar el ambiente del hogar los diferentes grupos estudiados (Bustos et al., 2001). A continuación nos centraremos en las tres dimensiones de dicha escala, en las que pudimos constatar un mayor impacto de la pobreza en la vida de los niños y niñas:

- a. Materiales para la estimulación del aprendizaje. Presencia en el hogar de libros, diccionarios, acceso a Internet, materiales escolares.
- b. Entorno físico. Existencia en el hogar de un espacio tranquilo, cómodo y agradable para realizar los deberes académicos, y otro espacio adecuado para el juego.
- c. Diversidad de experiencias. Los adultos de la familia se preocupan de que los niños y niñas tengan experiencias variadas: deporte, espectáculos, documentales, visitas a museos, viajes, etc.

Relacionaremos a su vez estas dimensiones con el rendimiento académico de las niñas y los niños entrevistados, para dilucidar así el efecto que la pobreza puede generar en las experiencias escolares y de aprendizaje.

De acuerdo con los perfiles encontrados en la investigación y habiendo tomado como indicador del rendimiento académico la media de notas de los trimestres cursados en el momento de la entrevista a los sujetos menores,

diferenciamos cuatro tipologías de rendimiento académico: rendimiento bajo, aquellos o aquellas con una nota media inferior al 4,9; rendimiento medio-bajo, notas comprendidas entre el 5 y el 5,9 y con asignaturas suspendidas; rendimiento medio, notas entre el 6-6,9; y

rendimiento alto, notas iguales o superiores a 7.

En el Cuadro 2 describimos los resultados en relación con el rendimiento académico y con el grado de pobreza de las familias en las que vivían los niños y niñas entrevistados.

Cuadro 2. Perfiles de los niños y niñas entrevistados por rendimiento académico y grado de pobreza del hogar

Pseudónimo	Edad	Nacionalidad	Nivel cultural de la madre	Rendimiento educativo	Grado de pobreza
RUTH	14	Ecuador	Medio	Medio-Bajo: 5-5,9	Moderada
LAURA	16	Perú	Alto	Alto 7-10	No pobreza
BELEN	12	Perú	Medio	Alto 7-10	No pobreza
ALAN	16	Ecuador	Medio	Bajo 0-4,9	Alta
GENOVEVA	16	Ecuador	Bajo	Bajo 0-4,9	Alta
ADRIAN	15	Perú	Medio	Bajo 0-4,9	Moderada
GALIK	13	Colombia	Medio	Medio 6-6,9	Alta
SAMULE	17	Colombia	Alto	Medio 6-6,9	Moderada
IGNACIO	15	Colombia	Bajo	Medio 6-6,9	Moderada
JUANJO	15	República Dominicana	Bajo	Medio-Bajo: 5-5,9	Alta
PILAR	13	República Dominicana	Alto	Medio-Bajo: 5-5,9	Moderada
ARIADNA	13	República Dominicana	Medio	Medio-Bajo: 5-5,9	Moderada
ALBERTO	12	Bolivia	Bajo	Alto 7-10	Alta
JANA	14	Ecuador	Medio	Bajo 0-4,9	Alta
OMAR	15	Bolivia	Medio	Medio-Bajo: 5-5,9	Alta
HECTOR	13	Bolivia	Bajo	Medio-Bajo: 5-5,9	Alta
CARLOS	16	República Dominicana	Bajo	Bajo 0-4,9	Moderada
MARTINA	11	Colombia	Alto	Alto 7-10	No pobreza

Fuente: elaboración propia, 2012

a) El acceso a los materiales de aprendizaje

El acceso a la educación en España es obligatorio desde los seis a los dieciséis años, y universal y gratuito desde los tres hasta los dieciséis. Este derecho se reconoce hasta el día de hoy a todos los niños y niñas que residen en España, independientemente de su situación

administrativa como persona extranjera. Sin embargo, si bien las familias no tienen por qué asumir un costo directo de la matrícula si escolarizan a sus hijos o hijas en escuelas públicas, existe toda una serie de gastos indirectos derivados de la escolarización: material escolar (libros), transporte, comedor, actividades extraescolares, cuotas de las

Asociaciones de Madres y Padres de las escuelas, excursiones, y actividades del centro, etc. Esto explica que las ayudas sociales más comunes que recibían las familias consultadas fueran las relacionadas con la escolaridad de los hijos e hijas (becas y ayudas para el comedor y el material escolar).

Considerando los efectos de la pobreza en el acceso al material escolar, apreciamos entre las chicas y los chicos con un rendimiento académico bajo y medio-bajo un hecho relevante. Por un lado, confirmamos que en todos los casos de bajo rendimiento, los sujetos entrevistados declararon tener el material escolar necesario en cuanto a libros, diccionarios, etc. Sin embargo, ninguno de estos chicos o chicas disponía de ordenador y conexión a Internet en su casa, elemento que se ha revelado como algo esencial en el actual contexto educativo español. Sólo dos casos del total de perfiles de rendimiento bajo y medio en que no se disponía de este recurso, los niños y niñas lo consideraron como un material necesario. No obstante, a medida que encontramos rendimientos educativos más altos, la presencia del ordenador en casa resulta más habitual. Así, entre los niños y niñas con rendimiento medio-bajo, 5 de los 8 casos tenían acceso a la red desde su casa. Y entre aquellos con rendimientos medio y alto, de 9 nueve casos, siete tenían ordenador y conexión a internet. En consecuencia, podemos afirmar que la tenencia o no de este recurso educativo, constituye un elemento de desigualdad educativa, a tenor de la exigencia -esencialmente en niveles de educación secundaria, como en los que se encontraban nuestros entrevistados- de la utilización de procesadores de textos y la búsqueda de información específica para la realización de trabajos de curso.

Cabe señalar que entre los niños y niñas consultados persistía un discurso desproblematizado sobre las dificultades de acceso a los materiales educativos, entre estos los libros de texto. Empero, al contrastar sus discursos con los de las madres, confirmamos cómo frecuentemente los libros de texto acaban siendo prestados por la propia escuela o fotocopios, o bien pasan de unos hermanos a otros, ante la imposibilidad de adquirirlos nuevos, dado el elevado costo que ello

representa para el presupuesto familiar. Este gasto constituye una gran dificultad y esfuerzo para estas madres; es el principal gasto en educación que asumen estas familias. En este sentido, comprobamos que el acceso a ayudas públicas para comprar material escolar no había sido posible para todas las familias entrevistadas que declararon necesitarlo.

b) El entorno físico para el estudio

La vivienda se configura como el principal gasto de las familias entrevistadas y determina la distribución de la renta familiar y del consumo. Gran parte de los problemas para llegar a final de mes de las familias que entrevistamos venían derivados del elevado precio de los alquileres o cuotas de los préstamos hipotecarios. Incluso algunas familias reconocieron tener problemas para pagar las mensualidades.

Tanto el acceso a la vivienda como el mantenimiento de esta, representan un factor de riesgo principal de sufrir pobreza manifestado entre un alto número de las familias monoparentales latinoamericanas consultadas. Si bien la mayoría de las familias entrevistadas tenían su vivienda en régimen de tenencia de alquiler, siete de ellas compartían la residencia y tres reconocieron vivir en régimen de subalquiler de habitación; por lo que un hecho característico en estas formas de hogares (10 casos sobre 18) era la “convivencia forzada” del núcleo familiar con otros núcleos o personas con o sin lazos de parentesco.

En relación con el entorno y el lugar donde estudian estos niños y niñas, pudimos confirmar que en este factor es donde incide de manera más acusada la pobreza de los hogares monoparentales extranjeros, lo que tiene que ver con el acceso y las condiciones de la vivienda.

En este sentido, todos los niños y niñas de perfil de rendimiento escolar bajo compartían habitación; algunos de ellos o ellas con la propia madre y/o los hermanos o hermanas. Mientras que también entre quienes presentaban rendimiento medio-bajo, predominaban las situaciones de habitaciones compartidas. En concreto, nueve de los doce casos de rendimiento bajo y medio-bajo compartían habitación.

Entre los perfiles de rendimiento alto y medio encontramos también casos de habitación

compartida, aunque en menor proporción (4 de 9 casos).

Tener como espacio de estudio el comedor es un hecho habitual entre estos perfiles de rendimiento académico bajo y medio-bajo (7 de los 12 casos), dada la poca adecuación de los dormitorios (falta de espacio, escasez de luz natural, habitación compartida, falta de mobiliario apropiado, etc.). Lugar que por otra parte suele estar ocupado por otros miembros de la vivienda y donde se encuentra la televisión, por lo general encendida en el momento del estudio o de la realización de los deberes.

c) La diversidad de experiencias

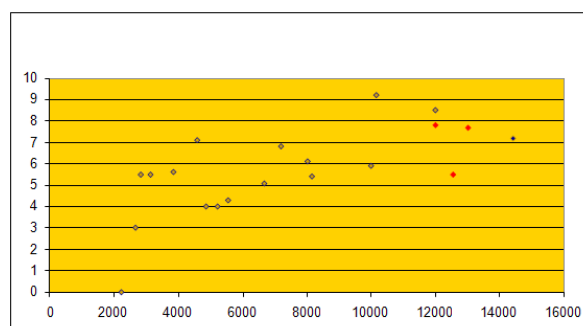
Un tercer aspecto a destacar, por ejercer la pobreza un fuerte impacto en la vida de estas personas jóvenes, es la escasa realización de actividades extraescolares que proporcionen diversidad de experiencias. La diversidad de experiencias hace referencia a la provisión por parte de los sujetos adultos de prácticas variadas como las actividades deportivas, académicas, culturales, turísticas, de ocio, etc. Este tipo de actividades estimulan el interés y la motivación por el aprendizaje. En ocasiones pueden suponer un apoyo educativo cuando son de carácter académico. En este punto, los datos nos demuestran que las frágiles situaciones económicas en que vivían muchas de las familias entrevistadas tuvieron un notable efecto en la realización de actividades extracurriculares, cuyo costo no está incluido en la escolarización gratuita en España. Realmente, un hecho importante detectado durante las entrevistas es la constatación de que la emigración reporta para algunos niños y niñas la pérdida de este tipo de actividades -deportivas y culturales de carácter extraescolar- que sí realizaban en sus países de origen. Paralelamente, la emigración también conlleva la reducción de las relaciones con la familia extensa en el país de destino, dadas las débiles redes familiares, lo que también limita sus espacios de relación. En este sentido, nuestros entrevistados y entrevistadas reconocieron que una gran parte del tiempo que pasaban en familia, lo hacían en casa, viendo la tele y “no haciendo nada”.

8. La implicación de las madres en la educación de sus hijos e hijas

Ha quedado probado que ser miembro de una familia monoparental inmigrante aumenta en la infancia el riesgo de ser pobre. Y la pobreza en la niñez incrementa a su vez el peligro de sufrir privaciones básicas, muchas de ellas relacionadas directa o indirectamente con la educación.

Una primera aproximación a los indicadores “ingresos anuales medios por unidad de consumo de estas familias” y “rendimiento académico”, confirma que efectivamente son los niños y niñas que viven en los hogares con menos ingresos, quienes presentan unos resultados académicos más bajos.

Gráfico 2. Correlación entre Nivel de Ingresos y Rendimiento Académico⁹



Fuente: Alcalde, 2011.

Ahora bien, a pesar de que entre nuestros casos la correlación entre nivel de ingresos y rendimiento es significativa y positiva (valor 6,8) -tal y como se aprecia en el Gráfico 2-, esta no resulta concluyente. Hemos percibido que en nuestra muestra existen casos donde no se da una clara correlación entre pobreza y rendimiento académico (cuatro casos, uno de rendimiento alto y tres de rendimiento medio en los que la familia vivía en situación de pobreza).

Hay que sugerir, por ende, que el efecto de la pobreza sobre los rendimientos educativos de nuestros entrevistados y entrevistadas es considerable pero no determinante, una vez

⁹ Los puntos rojos corresponden a las familias monoparentales españolas de control de nuestra muestra

se controlan otros factores como son el nivel educativo de la madre o el nivel de apoyo y de atención que éstas proporcionan a sus hijos e hijas.

9. Conclusiones

La monoparentalidad en España afecta en mayor medida a las mujeres y a los niños y niñas inmigrantes. Las causas que explican este fenómeno tienen que ver, por un lado, con el hecho de que este tipo de hogares son más frecuentes en los países latinoamericanos. Por otro lado, la monoparentalidad en los países latinoamericanos representa un alto riesgo de pobreza para las madres y sus hijas e hijos, lo que convierte a las mujeres jefas de estos hogares en candidatas para liderar un proyecto emigratorio que puede dar lugar a la reagrupación familiar de los hijos e hijas. En otras ocasiones, la emigración puede incluso otorgar a las madres la oportunidad de deshacerse de una relación de pareja opresiva, y convertirse así en jefas de sus hogares en el país de destino.

Si bien hemos podido comprobar que también en España formar parte de estos hogares coloca a estas familias en una situación de alta vulnerabilidad social y económica, este riesgo se ve incrementado por su condición de migrantes, lo que limita sus condiciones laborales, los ingresos económicos, el acceso a determinadas ayudas públicas, la ausencia de ayuda económica por parte de los padres -la mayoría en el país de origen- y la debilidad de las redes familiares y de ayuda. De este modo, aunque mejoran algunas condiciones de vida respecto a la situación anterior a la emigración y en relación con el entorno del país de origen, estas familias y sus hijos e hijas continúan siendo pobres en términos relativos al nivel de vida español. Incluso entre las familias monoparentales que no eran pobres antes de emigrar, la emigración ha conllevado una pérdida de estatus y menoscabo de sus condiciones de vida, si bien el grado de pobreza en el país de destino de la emigración es desigual dependiendo de las condiciones sociales de las familias en el país de origen.

Así, podemos concluir a la luz de los hallazgos del trabajo de campo, que

cuando existe una relación entre pobreza y monoparentalidad en el país de origen, siendo la supervivencia del núcleo familiar la principal causa de la emigración, las probabilidades para los niños y niñas inmigrantes de vivir en un hogar pobre en España son mayores.

Cuando la pobreza originaria de las madres está relacionada con bajos niveles educativos, esta puede constituir una desventaja educativa para los hijos e hijas, una vez en España. La pobreza en el país de destino de la emigración sitúa a los niños y niñas en un escenario de dificultad de acceso al material escolar básico, a un espacio adecuado para el estudio y a una desigualdad en el acceso a actividades extraescolares, lo que puede traducirse en un menor rendimiento escolar. En la medida en que se dificulte o se limiten las ayudas públicas a la escolarización, al material educativo y a otros aspectos relacionados con la escolaridad, la pobreza afectará mucho más a estos pequeños y pequeñas, agravándose así la brecha de desigualdad social y educativa respecto a otros niños y niñas.

Por otra parte, cuando la entrada a la monoparentalidad no aparece relacionada con la pobreza y el proyecto migratorio se concibe como un proyecto emancipador, las madres acostumbran a tener un mayor nivel educativo, hecho que correlaciona positivamente con el rendimiento escolar, aún cuando estas mujeres y sus hijos e hijas también presentan un alto riesgo de sufrir pobreza en España. Con todo, en estos casos el impacto de la pobreza se ve minimizado por el nivel educativo de las madres, que a su vez está relacionado con el grado de implicación parental y con un mayor conocimiento de los recursos de ayuda escolar y estrategias de apoyo educativo.

Lista de Referencias

- Adiego, M. & Moneo, C. (2005). *Pobreza y pobreza persistente en España, 1994-2001*. Madrid: ENI.
- Alcalde, R. (2011). Cosas de mujeres: familias monoparentales dominicanas en Barcelona y Nueva York. *Revista Internacional de Organizaciones*, 6, pp. 109-134.

- Alcalde, R. & Pàvez, I. (2010). *La monomarentalitat en la immigració: un factor de risc de pobresa entre les mares i els infants d'origen estranger*. Informe de investigació. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Ayala, L., Martínez, R. & Sastre, M. (2006). *Familia, infancia y privación social. Estudio de las situaciones de pobreza social en la infancia*. Madrid: Caritas y Fundación Foessa.
- Barron, S. (2002). Familias monoparentales: un ejercicio de clarificación conceptual y sociológica. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, pp. 13-30.
- Bradley, H., Mundfrom, D. J. & Whiteside, L. (1994). A Factor Analytic Study of the Infant-Toddler and Early Childhood Versions of the HOME Inventory Administered to White, Black, and Hispanic American Parents of Children Born Preterm. *Child Development*, 65, pp. 880-888.
- Bustos, C., Herrera, M. O. & Mathiesen, M. E. (2001). Calidad del ambiente del hogar: inventario Home como un instrumento de medición. *Estudios pedagógicos*, 27 pp. 7-22.
- Caixa Catalunya (2009). *Informe de la inclusió social a Espanya 2009*. Barcelona: Caixa Catalunya, Obra Social.
- Caldwell, B. M. & Bradley, R. H. (1984). *HOME inventory and administration manual*. Little Rock: University of Arkansas for Medical Sciences and University of Arkansas.
- Duncan, G. & Brooks-Gunn, I. J. (1997). Income effects across the life span: Integration and interpretation. En G. Duncan & J. Brooks-Gunn (eds.) *Consequences of Growing Up Poor*. Nueva York: Russell Sage.
- ENI (2008). *La pobreza y su medición. Presentación de diversos métodos de obtención de medidas de pobreza*. Recuperado el 13 de junio de 2008, de: <http://www.ine.es/daco/daco42/sociales/pobreza.pdf>
- Espeixt, E. & Cáceres, J. (2007). *Dones cap de família monoparental. Les condicions d'accés a l'habitatge i les seves conseqüències sobre la qualitat de vida i la salut*. Barcelona, Informe de investigació.
- Flaquer, L., Almeda, E. & Navarro, L. (2006). *Monoparentalitat i infància*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Gaitán, L. (dir.) (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Garfinkel, I. & McLanahan, S. (1987). "Single Mother and their children". *A New American Dilemma*. Washington, D. C.: The Urban Institute.
- González, M. M. (2002). *Monoparentalidad y Exclusión social en España*. Sevilla: Área de Economía y Empleo del Ayuntamiento de Sevilla.
- Hernández, R. (2002). *The mobility of workers under advanced capitalism. Dominican Migration to the United States*. New York: Columbia University Press.
- Iglesias, J. (1998). *Las familias monoparentales*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Laparra, M.; Obrador, A.; Pèret, B.; Pérez, M.; Rnes, V.; Sarasa, S.; Subirtats, J. & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, pp. 15-57.
- Marco, F. (2012). Muchas obligaciones con pocas facilidades: Leyes sobre familias en cinco países latinoamericanos. *Seminario Regional Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas*. Cepal. Recuperado el 23 de abril de 2012, de: <http://www.cepal.cl/dds/noticias/paginas/0/37350/Ponencia-FlaviaMarcoNavarro.pdf>
- Morokvasic, M. (1983). Women in Migration Beyond the reduccioist outlook. En A. Pizacklea. *One way ticket Migration and Female Labour*. Londres, Boston, Melbourne, Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Oliveira, O. & Ariza, M. (2007). Familias, pobreza y desigualdad social en Latinoamérica: una mirada comparativa. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22 (1), pp. 9-42. Recuperado el 27 de noviembre de 2009, de:

- http://revistas.colmex.mx/revistas/11/art_11_1156_8779.pdf
- Oso, L. (1998). *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Paiewonsky, D. (2008). Impactos de las migraciones en la organización social de los cuidados en los países de origen: el caso de República Dominicana. Ponencia presentada en el curso “Mujeres que migran, mujeres que cuidan: la nueva división sexual del trabajo”, 1, 2 y 3 de diciembre de 2008, Madrid. Organizado por UN-Instraw y Acsur, Las Segovias.
- Palacios, J., Lera, M. J. & Moreno, C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 56, pp. 72-88.
- Parella, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales*, 2 (4), pp. 151-188.
- Pávez, I. (2011). *Inmigración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Pedone, C. (2003). “*Tú siempre jalas a los tuyos*”. *Cadenas y redes migratorias de familias ecuatorianas hacia España*. Tesis doctoral, Departamento de Geografía, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Pedone, C. & Gil, S. (2008). Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar. En: C. Solé, S. Parella & L. Cavalcanti, *Nuevos retos del Transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Perez, L. (1996). The Households of Children of Immigrants in South Florida: An Exploratory Study of Extended Family Arrangements. En A. Portes (ed.) *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation, pp. 109-118.
- Roll, J. (1992). Familias monoparentales en Europa. *Infancia y Sociedad*, 16, pp. 155-170.
- Schapiro, N. A. (2002). Issues of separation and reunification in immigrant Latina youth. *Nurs Clin North Am*, 37 (3), pp. 381-392.
- Solé, C. (1999). La immigració femenina a l'era de la globalització. En M. À. Roque (dir.) *Dona i migració a la Mediterrània occidental*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Subirats, J. (dir.), Riba, C., Giménez, L. et al. (2004). *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Barcelona: Fundació “La Caixa”.
- Sunkel, G. (2006). *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Santiago de Chile: Cepal, ONU.
- Tietze, W., Cryers, D., Bairrao, J., Palacios, J. & Wetzel, Y. G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, Fairfax, 11, pp. 447-475.
- Unicef (2006). *Estado mundial de la Infancia 2006: excluidos e invisibles*. Nueva York: Unicef.
- Unicef-España (2012). *Infancia en España 2012-2013*. Madrid: Unicef-España.
- Vicente, T. L. & Royo, R. (2006). *Mujeres al frente de familias monoparentales*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Zanabria, M., Márquez, M. E., Pérez, A. & Méndez, I. (2007). Consistencia interna a lo largo de un año del inventario Home-infantes en un grupo de niños de la ciudad de México y zona metropolitana. *Salud Mental*, 2 (30), pp. 67-73.

Referencia para citar este artículo: Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 245-259.

Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional*

SANDRA PULIDO**

Universidad El Bosque, Colombia.

JULIANA CASTRO-OSORIO***

Universidad El Bosque, Colombia.

MARLYN PEÑA****

Universidad El Bosque, Colombia.

DIANA PAOLA ARIZA-RAMÍREZ*****

Universidad El Bosque, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 3 de 2012; artículo aceptado en noviembre 19 de 2012 (Eds.)

• **Resumen:** La presente investigación tuvo como objetivo describir las pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional en cuatro familias de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Bogotá. Utilizamos entrevistas semiestructuradas, historias de vida, observaciones de campo, y el Software Atlas.ti para analizar los resultados. Encontramos que las pautas de crianza relacionadas con el castigo están enmarcadas en el rol del abuelo o de la abuela como cuidador o cuidadora entre semana, en el del padre o madre como cuidador o cuidadora de fin de semana, y en el del niño o niña como el sujeto travieso. Las creencias se establecen en torno al niño o niña como fuerte y frágil, y al castigo como formador, ambivalente, maltratante y temido.

Palabras clave (Thesaurus Unesco): pautas de crianza (SC 08660), creencias de crianza (SC 08810), prácticas de crianza (SC 08820), castigo (SC 42320), transmisión generacional (SC 54005), aprendizaje social (SC 42280).

* **Artículo de investigación científica y tecnológica** resultado de la investigación “Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional” realizada entre el 17 de enero de 2006 y el 9 de noviembre de 2007, como parte de la línea psicosocial de Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque, para optar el título de psicólogos. Este artículo investigativo es de tipo científico y tecnológico enmarcado dentro del área de psicología social.

** Directora, psicóloga, especialista en Filosofía de las Ciencias, candidata a magister en Antropología Social, docente de la Facultad de Psicología y Humanidades de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: spulidochaparro@gmail.com

*** Psicóloga egresada de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: ulianacaostroosorio@gmail.com

**** Psicóloga egresada de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: marlyn.contreras@gmail.com

***** Estudiante de psicología de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: dianapao18_8@hotmail.com

Patterns, beliefs and parenting practices related with punishment and the generational transmission of these in four families of low socio-economic level in the city of Bogotá

• **Abstract:** *This study is aimed to describe patterns, beliefs and parenting practices related to punishment and the intergenerational transmission of these in four families of low socio-economic level in the city of Bogotá. We used semi-structured interviews, life histories, field observations and Atlas.ti software to analyze the results. We found that parenting patterns associated with punishment are framed in the role of grandparent as the weak caregiver, the father/mother as weekend caregivers and the child as mischievous. Beliefs are established around the child as strong and fragile, and the punishment as a trainer, ambivalent, abusive and feared.*

Key words (Unesco Thesaurus): patterns (SC 08660), beliefs (SC 08810), parenting practices (SC 08820), punishment (SC 42320), generational transmission (SC 54005), social learning (SC 42280).

Padrões, crenças e práticas parentais relacionadas à punição e transmissão geracional em quatro famílias baixo nível socioeconômico na cidade de Bogotá

• **Resumo:** *Este estudo teve como objetivo descrever os padrões, as crenças e as práticas parentais relacionadas à punição e sua transmissão intergeracional em quatro famílias baixo nível socioeconômico na cidade de Bogotá. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas, histórias de vida, observações de campo e o Software Atlas.ti para analisar os resultados. Descobrimos que os padrões de paternidade associada com a punição são enquadrados no papel de avô (ó) como um cuidador durante a semana, no fim de semana o pai / mãe e a educadora, o filho (a) como o ímpio. Crenças são estabelecidas em torno da criança tão forte e frágil, e a punição como um instrutor, ambivalente, abusivo e temido.*

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): padrões (SC 08660), crenças (SC 08810), práticas parentais (SC 08820), a punição (SC 42320), a transmissão geracional (SC 54005), aprendizagem social (SC 42280).

-1. Introducción. -2. La familia como núcleo de socialización y transmisión de las pautas, prácticas y creencias de crianza. -3. Metodología -4. Resultados y discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

A lo largo de la historia, en Colombia, los sectores campesinos han sido esenciales para el desarrollo del país, aunque su inclusión en los procesos de construcción social ha sido, y es, escasa y, a partir de estas circunstancias, un alto porcentaje de la población rural colombiana se encuentra en situación de pobreza y marginación (Jaramillo, 2006). Históricamente, la distribución de la tierra colombiana ha estado afectada por dos factores principales: a) la concentración de la propiedad, una concentración que responde tanto a la legalidad como a la ilegalidad, y b) la existencia de recursos naturales explotables en territorio habitado, como lo son los recursos

petroleros, mineros y para el narcotráfico, que pueden generar el desplazamiento forzado de la población. Ambas circunstancias condicionan altamente la ruralidad y el ser campesino o campesina en Colombia.

A pesar de que esta realidad no es igual para todos los sectores de la población rural, ya que “como es sabido otros pobladores rurales cuentan con tierras óptimas para su aprovechamiento, resultado también de dinámicas históricas y de relaciones de poder establecidas” (Jaramillo, 2006, p. 49), la ruralidad colombiana ha sido víctima de un largo proceso de empobrecimiento y despojo que se ha materializado en un continuo proceso de migración forzada a los centros urbanos del país. Este transitar forzoso del campo

a la ciudad ha mutado el ser campesino o campesina en Colombia, con un área rural cada vez más despoblada y unos núcleos urbanos que crecen a partir de la creación de nuevos núcleos de población ilegales -los llamados barrios de invasión-, en los que los sujetos recién llegados se convierten en protagonistas de las transformaciones tanto al interior como al exterior de su nueva realidad. Unas transformaciones que, necesariamente, afectan a esa estructura familiar tradicional nacida en el campo y reordenada en su nuevo escenario urbano.

Realizamos la presente investigación con cuatro familias del barrio Pañuelito de la localidad de Usaquén (Bogotá, Colombia). Los abuelos, abuelas, madres y padres de estas familias nacieron en zonas rurales, y posteriormente tuvieron que trasladarse a vivir a la ciudad de Bogotá, donde nacieron los nietos y nietas, ya en un escenario familiar en transformación. El estudio lo llevamos a cabo bajo la perspectiva de la psicología social, con el fin de aportar estrategias para comprender cómo, quién y en qué contextos se transmiten las pautas de crianza, y a partir de esto diseñar programas de educación sobre la crianza y sus tres componentes -pautas, prácticas y creencias-, que estén dirigidos no sólo a los padres y madres, sino también a otras personas que igualmente se encargan de cuidar a los niños y niñas, como lo son, en este caso, las abuelas y abuelos.

En la actualidad, la niñez colombiana está siendo afectada por diferentes problemáticas como el abuso sexual, los conflictos intrafamiliares, el abandono y el maltrato físico, entre otros; a lo que se suma que el uso del castigo físico se ha legitimado y es aceptado socialmente como una práctica de crianza adecuada, sin considerar las consecuencias que en los niños y niñas tiene a nivel psicológico, físico, social, etc. (Buitrago-Peña, Guevara-Jiménez & Cabrera-Cifuentes, 2009; Palacios, Pulido & Montaña, 2009; Tabares, 1997). Junto a todos los elementos compartidos por el conjunto de la niñez colombiana, las niñas y niños protagonistas de esta investigación sufren una realidad compleja, al ser consecuencia y

parte de ese transitar transformador del campo a la ciudad.

En este sentido, la conjunción del análisis de las pautas, prácticas y creencias en las familias en transición, y el abordaje del castigo como práctica de crianza transmitida generacionalmente -perspectiva que ha sido poco tratada por la literatura colombiana-, no solo subraya la relevancia de la presente investigación sino que apuesta por la profundización en la importancia de la transmisión generacional en las pautas, prácticas y creencias de crianza.

2. La familia como núcleo de socialización de las pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo

En Colombia, el castigo es una práctica de crianza utilizada de manera diferente según la estructura familiar, cuyas formas de relacionarse difieren según cada región, y según la zona (rural o urbana). Así mismo, dentro de los distintos tipos de familia también se ve que a través del tiempo se han modificado tanto los procesos de socialización, como la crianza y las pautas, prácticas y creencias que la componen (Triana, Ávila & Malagón, 2010; Aguirre, 2000a). Por esta razón, para esclarecer la temática en la que se basa la presente investigación, establecimos una estructura teórica que abarca el concepto de unidad doméstica, los tipos de familia, la definición de transmisión generacional, los procesos de socialización de cada componente de la crianza y la explicación del castigo como práctica de crianza.

1. La familia se define como el núcleo fundamental de la sociedad que estructura una suma de valores y varía según cada cultura. Sirve de contexto para el desarrollo y la socialización de sus miembros, así como reproduce y transmite riesgos y beneficios socioeconómicos, educativos, humanos y culturales a las siguientes generaciones (Amar, Abello & Tirado, 2004; Arancibia, Herrera & Strasser, 1999; García & Musitu, 2000; Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación

Superior, Icfes, 1984; Torrado, 2000; Rodrigo & Palacios, 2001; Scott, 2004; Pichardo, Justicia & Fernández, 2009; Cuervo, 2010).

Existen diferentes tipos de familia según su estructura interna, como la nuclear, la extensa, la reorganizada y la mixta (Tenorio, 2000; Harris, 2001; Rodrigo & Palacios, 2001; Kottak, 2002). En Colombia, de acuerdo con las investigaciones, la estructura familiar difiere según regiones, culturas y espacios rurales y urbanos. En los rurales prima la familia de tipo extenso y suele ser más estable debido al aislamiento de vecinos y vecinas o al menor acceso a medios de comunicación. En los urbanos, por lo general, se encuentran las familias de tipo nuclear, reorganizada o mixta, que son menos estables al contar con más oportunidades de intercambiar información, tener gran variedad de relaciones sociales y diferentes formas de percibir al mundo. De igual forma, la estructura familiar urbana difiere según los estratos sociales, las etnias, los credos religiosos y los antecedentes históricos de cada cultura (Gutiérrez, 1996; Sociedad Colombiana de Pediatría, 1999; Tenorio, 2000; Kottak, 2002; Harris, 2003).

2. Teniendo en cuenta que la familia es el núcleo que sirve de contexto para el desarrollo y la socialización de sus miembros, es preciso indicar que dentro de ella se reproducen, a través de las distintas generaciones, las formas de cuidar y educar a los niños y a las niñas. Dicha socialización, conocida como *trasmisión generacional*, se enmarca dentro de un sistema de creencias propio de cada grupo social, en el que intervienen factores como el afecto y los valores que rigen la vida de los miembros de la familia (Benavides, 2003; Mejía, 1999).

3. A partir de la estructura y de los valores establecidos dentro de cada familia, se dan los procesos de socialización (Triana, Ávila & Malagón, 2010), los cuales son los mecanismos con los que las personas construyen y consolidan su identidad individual y social, permiten preparar a las niñas y a los niños con las actitudes, valores y comportamientos de una sociedad para su adaptación a ella, y están determinados en gran medida por la familia y la cultura en la cual se enmarca su estructura

(Cohen, 1992; Aguirre, 2000b; Vielma, 2003; Pichardo, Justicia & Fernández, 2009; Palacios, Pulido & Montaña, 2009; Cuervo, 2010).

4. Cuando hay una estructura familiar establecida con un sistema de creencias y unos procesos de socialización, se conforman y transmiten tres componentes por medio de los cuales se llevará a cabo la crianza: a) *Pautas*, que hacen referencia a cómo se espera que se comporten los niños y niñas y que están relacionadas con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia, y son válidas para un grupo social dependiendo de quién defina lo que es normal o valorado (Triana, Ávila & Malagón, 2010); b) *Creencias*, que consisten en el conocimiento básico del modo en que se debe criar a los niños y niñas y es compartido por quienes participan en el proceso de crianza; es decir, son las justificaciones de por qué una práctica es mejor que otra (Aguirre, 2000b; Vergara, 2002); y c) *Prácticas*, entendidas como las acciones con las que los sujetos adultos comunican al niño o niña las diferentes exigencias de las actividades cotidianas. Estas actúan como un mecanismo de socialización que facilita su incorporación a la sociedad, transmitiendo los valores, las formas de pensar y las conductas deseadas (Aguirre, 2000b).

Un ejemplo de práctica es el castigo, el cual busca ejercer fuerza física sobre la niña o el niño para corregir su comportamiento. La creencia que justifica dicha práctica podría ser que si no se ejerce, el niño o niña no aprende. Por su parte, la pauta es aquella que indica que dicho comportamiento no se ajusta a sus normas culturales y, por lo tanto, es necesario corregirlo. Este ejemplo indica que dichos componentes no pueden ser considerados de manera independiente, ya que para que se presente uno deben estar presentes los otros dos.

5. De acuerdo con lo anterior, el castigo es una práctica de crianza que, según Aguirre, Montoya y Reyes (2006), es el uso de la fuerza física que busca producir en el niño o niña dolor pero no daño, con el fin de corregir y controlar su comportamiento. Este se manifiesta en acciones concretas como golpes o insultos, que son justificados en pautas y creencias aceptadas por

el mundo adulto y que no favorecen el bienestar y el respeto de las niñas y niños (Buitrago-Peña, Guevara-Jiménez & Cabrera-Cifuentes, 2009).

Dicha práctica elimina los comportamientos indeseables del niño. Sin embargo, se ha encontrado que su uso está relacionado con baja autoestima y percepción negativa de sí mismo por parte del niño o niña, así como con comportamientos y conductas antisociales en la infancia, la adolescencia y la adultez (Elliman & Lynch, 2000; Eron, Huesmann & Zelli, 1991; Farrington & Hawkins, 1991, citados por Deater, Lansford, Dodge, Pettit & Bates, 2003; Badia, 2003; García, 2010).

A partir de lo anterior, el objetivo general del presente estudio fue comprender las pautas de crianza, prácticas y creencias relacionadas con el castigo y transmitidas generacionalmente en cuatro familias de estrato 2 residentes en el barrio Pañuelito de la localidad de Usaquén, Bogotá. Los objetivos específicos fueron: 1) Describir la tipología familiar que predomina en cada una de las familias que participaron en la investigación; 2) Describir las pautas de crianza, prácticas y creencias relacionadas con el castigo, presentes en cada familia; e 3) identificar los mecanismos del aprendizaje presentes en las pautas de crianza, prácticas y creencias relacionadas con el castigo y transmitidas generacionalmente.

3. Metodología

Esta investigación fue de tipo exploratorio descriptivo con técnicas cualitativas, las cuales permiten explorar temas relativamente poco estudiados, como lo son las pautas, prácticas y creencias de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. Igualmente, esta metodología facilita la descripción del entorno sociocultural de las unidades domésticas, identificando las relaciones potenciales entre las categorías del estudio y determinando las tendencias, en este caso relacionadas con el castigo. Así mismo, se pueden especificar las propiedades importantes del fenómeno sometido a análisis, debido a que mide diversas dimensiones o componentes de lo que se pretende investigar (Hernández, Fernández & Baptista, 2001).

En esta investigación hicieron parte 4 familias de estrato 2 del barrio el Pañuelito de la localidad de Usaquén en Bogotá. En ella participaron 3 abuelas y un abuelo provenientes de zonas rurales de Cundinamarca, Boyacá y Santander, con un rango de edad entre los 53 y los 88 años, y con ningún nivel de escolaridad. Al igual que las abuelas y el abuelo, las madres participantes también provenían de zonas rurales, pero a diferencia de aquellos, dos tenían 9° de bachillerato, una 6° de bachillerato y otra nivel técnico de enfermería. Por su parte, los hijos e hijas eran de Bogotá, cursaban cuarto de primaria y sus edades oscilaban entre los 8 y los 9 años.

Técnicas de recolección

Para el desarrollo de la investigación Utilizamos:

1. Entrevistas semiestructuradas. Su objetivo fue recoger información acerca de las pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. La guía la conformaban 117 ítems en total para cada familia, de los cuales 43 ítems componían la entrevista dirigida a los abuelos, 41 ítems estaban dirigidos a los padres y madres, y 33 ítems estaban dirigidos a los niños y a las niñas.
2. Historias de vida. El objetivo de estas fue obtener información adicional y profundizar en los aspectos relevantes encontrados en las entrevistas semiestructuradas. Realizamos guías compuestas por 140 ítems en total, de los cuales 50 estaban dirigidos a las abuelas y al abuelo, 45 ítems a los padres y madres, y 45 a las niñas y a los niños.
3. Diarios de campo. El objetivo de este instrumento fue describir las características sociales del barrio Pañuelito y las interacciones que se daban en los hogares de cada una de las familias.

Procedimiento

El proceso de investigación se desarrolló

en tres fases. En la primera fase, seleccionamos a los sujetos participantes por conveniencia; realizamos un contacto inicial con cada una de las familias para informar sobre el estudio y solicitar la firma del consentimiento y asentimiento informado por los padres, madres, abuelas y abuelo. Paralelamente, elaboramos las técnicas de recolección de datos.

En la segunda fase, realizamos las entrevistas semiestructuradas. Estas las llevamos a cabo en una sesión por familia (abuelo o abuela, padre/madre, niño o niña) y con una duración de tres horas. Posteriormente, seleccionamos a una de las cuatro familias para la elaboración de las historias de vida con el objetivo de profundizar sobre algunas preguntas relevantes de la entrevista. La familia fue seleccionada por conveniencia, al ser la que facilitó mayor información. Desarrollamos las historias de vida de los miembros de la familia seleccionada durante una sesión de tres horas.

En la tercera fase, después de organizar la información obtenida por medio del software Atlas.ti, realizamos el análisis e interpretación de los resultados, y finalmente los contrastamos con la teoría consultada.

4. Resultados y discusión

A continuación, presentamos los resultados de la investigación y su discusión respectiva, teniendo en cuenta cada uno de los objetivos.

Por medio de la observación de campo, de las historias de vida y de las entrevistas semiestructuradas, la comprensión de la tipología familiar que predomina en cada una de las familias que participaron en la investigación (objetivo 1) se enmarcó en dos categorías: tres de las cuatro familias corresponden a la categoría deductiva *tipología extensa*, compuesta por tres o más generaciones (abuelos y abuelas, padres y madres, e hijas e hijos) que conviven bajo un mismo techo. Según Valdivia (2008), esta tipología proporciona más probabilidades de perpetuarse como unidad social que la familia nuclear; se ha explicado como una adaptación propia de sistemas de recursos económicos bajos, en los que individuos con dificultades para sobrevivir económicamente

como unidades de familia nuclear, se reúnen en un grupo doméstico extenso y ponen en común sus recursos.

En comunidades urbanas también se observa esta tipología; sin embargo, el apoyo que se brinda no solo es económico si no que se centra en la realización de diferentes actividades. Por ejemplo, el trabajo que una madre tiene que hacer fuera de casa le dificulta cuidar de los hijos e hijas y hacer otras tareas domésticas, que tienen que ser asumidas por el resto de los integrantes. De igual manera, la familia extensa resulta útil cuando las actividades externas que se exigen al padre le hacen difícil llevar a cabo el trabajo de subsistencia que se exige a los hombres (Valdivia, 2008). En este sentido, al interior de esta tipología familiar urbana, son los otros parientes adultos quienes comúnmente ayudan con el cuidado de los niños y niñas, o en el desempeño de otras funciones domésticas importantes. Esta realidad la observamos en el estudio, donde el abuelo y las abuelas son quienes se ocupan de la alimentación de sus nietas y nietos, dan consejos, y no regañan. Así mismo, se encargan de ellos después del colegio y les dicen a los niños y niñas cómo deben comportarse de acuerdo con lo que a las madres les agrada.

Finalmente, la cuarta familia de la investigación corresponde a la categoría inductiva *tipología extensa no topográfica*, la cual se refiere a que varios miembros de la familia compuesta no viven en la misma casa, pero sí en la misma cuadra. No obstante, este tipo de familia posee espacios comunes de interacción, es decir, el espacio de socialización no se limita a una sola vivienda sino que comparten varios espacios cercanos; por ejemplo, la casa de la abuela queda justo al lado de la de la mamá.

En la literatura, encontramos que existe una tipología con estas características denominada *familia compuesta*; la cual puede constar de tres generaciones de la misma familia que ocupan apartamentos separados en un edificio o viven en casas de una sola familia localizadas en un vecindario cerca una de otra. El hecho de que las partes relacionadas separadas de esta familia tengan diariamente un contacto cercano, se reúnan ocasionalmente, pero no vivan necesariamente juntos, hace que la misma

se clasifique como extendida.

Para identificar las pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo, presentes en cada familia del estudio (objetivo 2), establecimos categorías correspondientes a los roles de: 1. Abuelos/abuelas, 2. Padres/madres y 3. Hijos/hijas, con el fin de conocer cómo se dan estos componentes de acuerdo con el rol que representa cada miembro de la familia. Para esto, es importante tener en cuenta que, de acuerdo con Ávila y Malagón (2010), tales roles determinan en gran medida la forma en que se establece la crianza de las niñas y los niños. Así mismo, estos autores afirman que las transformaciones sociales que ha tenido el país a lo largo del tiempo han generado cambios en la estructura familiar junto con las pautas, creencias y prácticas de crianza que permiten socializar a sus miembros. Igualmente, los autores indican que dichas transformaciones se han dado a nivel rural y urbano, produciendo en las familias contemporáneas una *hibridación cultural* en cuanto a la crianza, ya que el cambio se efectúa tanto por el paso del tiempo como por la zona en la que viven las familias. Es esta transición la que se pretendió estudiar en la presente investigación y fue denominada como *transmisión generacional*.

1. En cuanto al rol adscrito al abuelo o abuela, encontramos que éste asume un rol *multifuncional* debido a que además de sus actividades independientes, como la de atender su propio negocio, es quien se ocupa de las labores del hogar y de sus nietas y nietos. Esta realidad coincide con lo expuesto por García y Musitu (2000), quienes afirman que en muchas culturas los abuelos o abuelas y otros parientes no nucleares juegan papeles importantes en la crianza de los niños y niñas. Así mismo, Triana, Ávila y Malagón (2010) afirman que en la dinámica familiar de la sociedad actual, las madres y los padres dedican mucho tiempo al trabajo y se sienten agobiados por múltiples compromisos y obligaciones, razón por la cual las abuelas y abuelos se convierten en apoyo en la tarea de educar a los nietos y a las nietas. En efecto, las abuelas y los abuelos son quienes realizan la tarea educativa de sus nietas y nietos, haciendo de padres o madres sustitutos, manteniendo su papel de abuelos y abuelas e

influyendo de manera relevante dentro de la familia. Es decir, son en gran parte responsables de las habilidades parentales de las madres y los padres y de sus concepciones educativas, mediante la transmisión generacional de las mismas. Además, los abuelos y abuelas maternos tienden a tener relaciones más íntimas y suelen actuar más como “cuidadores sustitutos” que los paternos, siendo aquellos habitualmente los más cercanos a la familia y, en consecuencia, a las nietas y nietos.

Teniendo en cuenta lo anterior, establecimos una familia de categorías denominada *cuidador entre semana*, la cual describe al abuelo o abuela que permanece todo el día en casa, está a cargo del cuidado de sus nietas y nietos de lunes a viernes, vigila su entrada y salida del colegio y se encarga de su alimentación. Esto difiere del rol que desempeñaban en el proceso de crianza de sus propios hijos e hijas en el campo, ya que en las entrevistas encontramos que allí los padres y madres trabajaban todo el día y la práctica de crianza que utilizaban incluía los golpes, como lo muestra la siguiente cita: “No era que uno los cogía a azotazos no, por ahí un *juetazo* por si acaso daban el motivo (...)”. Por el contrario, en su rol adscrito de abuelas o abuelos, son quienes aconsejan a sus nietos y nietas acerca de cómo deben comportarse en casa con su papá y su mamá, en el colegio, con sus hermanas y hermanos, y con ellos como abuelo y abuela. Adicionalmente, utilizan la corrección verbal como estrategia de control del comportamiento de sus nietas y nietos, estableciendo de esta manera las pautas en torno a su crianza. En este sentido, la práctica de crianza relacionada con el castigo físico no es percibida como correspondiente a su rol de abuela o abuelo, sino como exclusiva de las madres y de los padres. Los abuelos y abuelas brindan el afecto, consintiendo y complaciendo a sus nietos y nietas, promoviendo al mismo tiempo la espiritualidad, mientras los padres y las madres son quienes disponen lo material, quienes imparten la práctica y quienes proveen de recursos económicos, como se puede ejemplificar en la siguiente cita: “El papá se encarga de pagarle el colegio (...)”.

Así mismo, los abuelos y abuelas actúan como *mediadores* de la familia, ayudando a las

nietas y nietos y a sus padres y madres a resolver sus conflictos. Buitrago-Peña, Guevara-Jiménez y Cabrera-Cifuentes (2009) encontraron que los abuelos y abuelas pueden ayudar a sus nietos y nietas indirectamente, contribuyendo a que sus hijas e hijos sean mejores madres o padres. También añaden que las abuelas y abuelos a menudo son quienes deben responder por mantener unido el clan familiar. Como puede verse en el presente estudio, las abuelas y abuelos aconsejan a sus nietas y nietos sobre cómo evitar el mal genio de su madre, les enseñan cómo actuar de acuerdo a lo que le agrada a ella e, incluso, evitan discusiones entre su hija y su nieto o nieta.

2. Respecto a los roles de los padres y madres, se destaca que en las familias de este estudio, tanto madres como padres trabajan todo el día, quedando el hogar y los hijos e hijas a cargo del abuelo o abuela. En este sentido, del rol adscrito de la madre o del padre emergió una categoría inductiva denominada *cuidador del fin de semana*, que describe a las madres y padres como quienes cumplen con obligaciones laborales y económicas que les permiten pagar el colegio, la ropa y la alimentación de sus hijas e hijos, ocasionando que el tiempo que comparten con ellos se limite a los sábados y domingos, días en que los ayudan con sus tareas del colegio y juegan con ellas y ellos. Sin embargo, aunque estos padres y madres no comparten mayor tiempo con ellas y ellos, los resultados encontrados indican que son la figura de autoridad en casa, es decir, son quienes establecen las prácticas de crianza relacionadas con el castigo físico, impartiendo mecanismos de control como el establecimiento mismo de las reglas.

En relación al rol prescrito de la madre, establecimos una categoría inductiva denominada *la incondicional*, caracterizada por ser la que entiende a su hijo o hija, la que le da amor, que no lo trata mal, lo acepta, comparte tiempo con el o con ella y le ayuda en sus labores académicas. Según los hallazgos encontrados en esta investigación, se esperaría que la madre fuera amorosa y que compartiera más tiempo con su hijo o con su hija, lo cual no se cumple y genera una disonancia en

cuanto al rol adscrito y prescrito de los padres. Aunque se espera que la mamá asuma un rol de madre incondicional, predomina la madre cuidadora del fin de semana, probablemente porque en la transición de lo rural a lo urbano las madres han dejado de ser las encargadas del cuidado del hogar y de sus hijas e hijos, para convertirse en parte del sostén económico de la familia, asumiendo responsabilidades laborales y contando con poco tiempo para dedicarle a sus hijas e hijos, lo que ha llevado a buscar el apoyo de las abuelas o abuelos.

3. En cuanto a los niños y niñas, su rol adscrito corresponde a la categoría emergente *niño travieso*, caracterizado por ser el juguetón y el que no obedece; prefiere el juego antes que las tareas, juega en el tiempo libre, los fines de semana, con sus familiares, es terco, inquieto y no escucha. Esto puede ser el reflejo del poco tiempo que comparten con sus madres y con sus padres, quienes son las figuras de autoridad y, por consiguiente, la consecuencia de tener como sujeto cuidador principal a su abuela o a su abuelo, quien aunque pone reglas, no representa autoridad, primero por su tendencia a ser permisivo y segundo porque en ocasiones es desautorizado por el padre o por la madre.

Por otra parte, establecimos la categoría inductiva para el rol prescrito del niño o niña denominada *el ideal*, que según abuelas, abuelos y madres, describe a la niña o niño que responde por sus estudios, es responsable con sus tareas y con el cuidado de sus cosas y las de su casa. Además, es obediente con los sujetos adultos y los respeta. En la investigación predominaba el rol prescrito del niño o niña porque es quien se está formando por medio del proceso de crianza.

En relación con las creencias de crianza, observamos que estas se enmarcan en tres aspectos: a) la conceptualización del niño o niña; b) la crianza; y c) el castigo. A partir de lo anterior, surgieron diversas categorías inductivas para cada uno: a) En cuanto a la conceptualización del niño o niña emergieron dos categorías: la primera, denominada *niño fuerte*, que describe a los niños y niñas que fueron criados en el campo en la generación de

las abuelas y abuelos; la segunda, denominada *niño frágil*, hace referencia a los niños criados actualmente en la ciudad. Esta diferencia puede estar influenciada por el tránsito de lo rural a lo urbano, ya que en el *niño fuerte* la crianza se caracterizó por estar enfocada hacia el “trabajo duro”, es decir, la niña o niño debía desempeñar labores del campo como ordeñar vacas, arriar ganado, participar en las cosechas, etc. Mientras que para el *niño frágil*, su crianza está enfocada en la actividad intelectual, orientada hacia un estudio permanente con el fin de tener mejores oportunidades en el futuro.

Por otro lado, el *niño fuerte*, desde edades tempranas -6 años-, era independiente de sus cuidadores o cuidadoras en relación con el cuidado de sí mismo, por lo cual, desde esta edad debía bañarse solo, cuidar de su ropa, etc., mientras que en el *niño frágil* existe una dependencia marcada de su cuidador o cuidadora tanto de lunes a viernes como del fin de semana. Otro aspecto que sobresale para esta categoría es el cumplimiento de deberes que asume el *niño fuerte* en las actividades ya mencionadas, tanto en las laborales en el campo como en las domésticas. Por su parte, en el *niño frágil* prevalecen sus derechos, el papá y la mamá deben brindarle amor, educación, vivienda, comida, recreación, etc. Según el reporte de padres y madres, esto genera temor frente a las consecuencias que podría tener la violación de estos derechos, reflejándose en la siguiente cita: “El problema es que todo ha cambiado, antes uno era todo sumiso, ahora usted maltrata a un niño todos los días y va y lo demandan”.

Además de lo anterior, para el *niño fuerte* la obediencia a las órdenes de su padre o de su madre no tiene posibilidad de negociación, los mandatos de los padres deben cumplirse al pie de la letra y de manera inmediata. Frente a esto, para el *niño frágil* las normas son “manipulables” y el cumplimiento de éstas no es tan estricto.

En relación con el último descriptor de la categoría *niño fuerte*, se encuentra que el juego se asocia de manera permanente a las actividades laborales propias del campo, como

recoger frutas. En el *niño frágil*, el juego y el trabajo no tienen ninguna relación, debido a que, como indican los resultados, se han discriminado los espacios y tiempos de juego para ejecutarlos de tal manera que mientras el niño o niña hace tareas, no puede jugar.

A continuación, presentamos la tabla 1 que contiene las categorías más importantes respecto a la conceptualización y las creencias en torno a los niños y niñas. Estas fueron establecidas de acuerdo con un proceso generacional, en el que la primera generación se refiere a los abuelos y abuelas, la segunda a la mamá y al papá, y la tercera a las nietas y nietos.

Tabla 1.
Creencias en torno a conceptualización de las niñas y niños

Categorías		
Niño fuerte Primera generación	Niño de transición fuerte- frágil Segunda generación	Niño frágil Tercera generación
Es sometido o sometida a trabajos duros	Cría a sus hermanos y hermanas	Estudia (actividad intelectual)
Manifiesta autonomía a edades tempranas respecto al cuidado de sí mismo	Manifiesta autonomía desde temprana edad	Es dependiente del cuidado de su padre o madre
Tiene deberes	Recibió castigo sin lástima	El niño o niña de derechos “Manipula” las normas
Obedece a las órdenes de su madre y de su padre	Trabajó en el campo y en la ciudad.	Percibe de manera independiente el juego y el trabajo
Relaciona el juego con el trabajo	Cambió de lo rural a lo urbano.	
	No terminó su estudio de secundaria.	

Sobre la conceptualización del castigo, encontramos diferentes percepciones en relación con este, existiendo cuatro formas de percibirlo establecidas en cuatro categorías inductivas: a) *formador*, b) *ambivalente*, c) *maltratante* y d) *temido*.

a) El formador es la conceptualización que corresponde a los abuelos y abuelas, debido a la utilidad que según ellos tiene el castigo en los hijos e hijas y su sentido para ayudar a formar al ser humano. b) El ambivalente, por su parte, implica tanto beneficios como daños para la formación de la niña o niño. Los beneficios responden a cómo educarlos y enseñarles ciertos comportamientos deseables, mientras que los daños se relacionan con “volverlos tercos, embrutecerlos”. c) El castigo maltratante es aquel que implica daños físicos y emocionales en el niño o niña sin considerar ningún beneficio en su formación. En consecuencia, es percibido por las abuelas y los abuelos y por los padres y madres como maltrato infantil. c) Por último, la conceptualización de castigo temido corresponde a la niña o niño, quien indica que le causa miedo, llanto y desagrado.

Por otro lado, en cuanto al objetivo

relacionado con las prácticas de crianza, hallamos que los tipos de castigo utilizados están enmarcados dentro de las categorías deductivas *castigo físico impulsivo* y *castigo físico instrumental*. El primero, caracterizado por estar acompañado de emociones negativas, como por ejemplo, el enojo, y que ocurre en respuesta a una situación en la que los padres y madres sienten perder el control. En cuanto al segundo, no está acompañado por emociones parentales negativas, es controlado y planeado (Aguirre et al., 2006).

En relación con la práctica de crianza más utilizada, encontramos que el uso del castigo es la más frecuente. En cuanto al castigo físico impulsivo, observamos prácticas como pegarles *juetazos*, cachetadas y palmadas a los hijos e hijas, y bañarlos con agua fría. Las prácticas que encontramos correspondientes al castigo físico instrumental fueron, entre otras, la reposición de los daños que haya causado, advertir sobre las consecuencias que pueden venir si ocurre un mal comportamiento y prohibirle a las hijas y a los hijos las cosas que más le gustan.

Las pautas y prácticas de crianza han ido cambiando según el entorno sociocultural

en relación con las creencias de los padres y madres de que el cuidado de las niñas y niños corresponde solo a las madres. Hay quienes consideran la utilización del tiempo libre como un ámbito de socialización en el que los niños y niñas aprenden a usar herramientas sociales para su futuro, y ya no como un momento para hacer los oficios del hogar o las labores escolares. Otros padres y madres, por su parte, reconocen la necesidad de expresar afecto. Sin embargo, esto se puede ver determinado por la transición del campo a la ciudad, en el que se pueden comparar las prácticas, pautas y creencias con épocas anteriores (Aguirre, 2000b). Aunque esto aún no es generalizable, en el presente estudio puede observarse que esta transformación se da en el proceso de paso de lo rural a lo urbano, lo que se ve reflejado en el uso de castigo físico impulsivo en mayor medida en la comunidad rural y el uso del castigo físico instrumental en la urbana. Es aquí, en el contexto urbano, donde se promueven y observan niveles más altos de comunicación, frente al rural que tiende a tener niveles más bajos, por lo cual se usa en mayor medida y con más frecuencia la coerción y el castigo físico (Izzedin & Pachajoa 2009).

Para finalizar, al identificar los mecanismos del aprendizaje presentes en las pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y transmitidas generacionalmente (objetivo 3), encontramos que existen procesos de socialización a nivel macro (endoculturación y aculturación) que influyen en dicha transmisión, además del modelamiento evidente en el aprendizaje. Los dos primeros están directamente relacionados con la transmisión generacional de las pautas y las creencias y explican de alguna manera el hecho de que tales pautas y creencias sean o no transmitidas en las tres generaciones, considerando relevante el entorno bajo el cual las personas socializan. En este caso, dichos procesos de endoculturación y aculturación se vinculan fuertemente al paso de lo rural a lo urbano, y a los efectos que esto tiene sobre la transmisión generacional de los componentes de la crianza. El modelamiento se relaciona más directamente con la transmisión de las prácticas, y la socialización sirve para producir

y para reproducir valores y normas sociales. Este es un proceso bidireccional en el cual las estructuras sociales macro transmiten sus sistemas de valor por los patrones de conducta que exhiben los individuos y, así mismo, estos las modifican; permite la adaptación a la vida social y al aprendizaje de las normas, hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria.

También observamos que la transmisión generacional está dada por las abuelas y abuelos, quienes son inicialmente los que imponen las pautas y creencias acerca de la forma como deberían ser los roles del padre y la madre y de los hijos e hijas, y se relaciona con la percepción que se tiene de la niña o niño, del castigo y de la crianza de los hijos e hijas.

En la tabla 2 mostramos las siguientes categorías emergentes y sus respectivos descriptores, 4 familias participantes y los sujetos A (abuelas/abuelos), M (madres) y N (nietos).

Tabla 2.
Transmisión generacional de pautas, prácticas y creencias

Categorías	Familias (sujeto)	Descriptores
El abuelo o abuela multifuncional	A 1 2 3 4	- Tiene diferentes labores.
El espiritual	M 1 2 - 4	- Se ocupa de los nietos y nietas y del hogar.
El tierno	N 1 2 3 -	- Permanece en casa la mayoría de tiempo
		- Prepara los alimentos a sus nietas y nietos
		- No castiga a su nieto o nieta
		- Guía el buen comportamiento del nieto o nieta hablándole
		- Consiente a sus nietas y nietos
		- Complace a sus nietas y nietos en todo.
El que manda	A 1 2 3 4	- Comparte el tiempo libre con su hijos e hijas (ir al parque, ir a ciclovía, coger cerezas, hacer oficio, hacer tareas) el fin de semana
	M 1 2 3 4	- Hace tareas con sus hijos e hijas el fin de semana
	N 1 2 3 4	- Permanece menos tiempo con sus hijas e hijos entre semana
		- Regaña a sus hijas e hijos
		- Establece reglas
		- Castiga a sus hijas e hijos
El juguetero	A - - - 4	- Prefiere el juego antes que las tareas
El que no obedece	M - - - 4	- En su tiempo libre juega
	N - - - 4	- Es travieso
		- Es inquieto
El correcto	A 1 2 3 -	- No coge mañas
El responsable	M 1 2 3 -	- No juega en la calle
	N - - - -	- No sale a la calle sin su madre o su padre
		- Le gusta estar en casa
		- Tiene amigas y amigos solo en el colegio
		- Estudia para lograr sacar una carrera adelante
		- No saca malas notas
		- Hace lo que las personas adultas le piden
		- No es rebelde con su padre ni con su madre
Niño fuerte	A 1 2 3 4	- Sometido a trabajos duros
	M 1 2 - -	- Manifiesta autonomía a edades tempranas respecto al cuidado de sí mismo
	N 1 - 3 4	- Tiene deberes
		- Obedece a las órdenes de su madre o de su padre
		- Relaciona el juego con el trabajo
Niño frágil	A 1 2 3 -	- Estudia (actividad intelectual)
	M 1 2 3 -	- Es dependiente del cuidado de su papá y su mamá
	N - - - -	- El niño o niña de derechos
		- “Manipula” las normas
		- Percibe de manera independiente el juego y el trabajo
Castigo ambivalente	A 1 2 3 -	- El castigo es bueno y malo al mismo tiempo
	M 1 2 3 -	- El castigo enseña y hace daño
	N 1 - - -	
Castigo maltratante	A - - - 4	- El castigo que es maltrato infantil
	M - - - 4	- El castigo que hace daño
	N - - - -	
Castigo físico	A - 2 - -	- Pegarle a los hijos e hijas juetazos (correa, leño, rejo)
	M - 2 - -	- Pegarle a los hijos e hijas cachetadas y palmadas
	N - 2 - -	- Lavar a las hijas e hijos con agua fría
		- Reposición de los daños que haya causado.
		- Obligar a la niña o niño a realizar tareas adicionales (hacer planas)
Castigo forzoso	A 1 2 3 -	- Hablar con las hijas e hijos cuando estos se portan mal
Castigo verbal	M 1 2 3 -	- Hablar fuerte a las hijas e hijos
Castigo restrictivo	N 1 - - -	- Advertir sobre las consecuencias que pueden venir si ocurre un mal comportamiento
		- Prohibirle a los hijos e hijas las cosas que más les gustan

Así mismo, encontramos que las antiguas pautas no siempre se repiten con exactitud en generaciones sucesivas, ya que continuamente se dan pautas nuevas. Esta carencia de continuidad intergeneracional se denomina *abismo generacional* (Franco & Piñeros 2005), lo que podría explicar el hecho de que la transmisión generacional no se haya evidenciado en las diferentes categorías establecidas en este estudio. Esta realidad se relaciona con el cambio de lo rural a lo urbano, en el que muchas de sus pautas, creencias y prácticas más arraigadas tuvieron que ajustarse a un nuevo estilo de vida.

Por último, en relación con la transmisión de las prácticas de crianza relacionadas con el castigo, tanto físico impulsivo como físico instrumental, el modelamiento juega un papel importante allí, explicando la repetición de modelos tales como los abuelos o abuelas y/o o las madres y los padres. Las prácticas relacionadas con el uso de golpes, cachetadas, *juetazos* y demás prácticas físicas impulsivas, junto con el uso de amenazas, regaños, gritos, restricción de actividades y comidas favoritas, pueden ser explicadas bajo este mecanismo de aprendizaje, debido a la observación del modelo tanto de las abuelas y abuelos como de los padres y madres. La mayoría de las pautas, creencias y prácticas fueron transmitidas en dos generaciones -la de los abuelos y abuelas y la de las madres y padres-, y es probable que con la adultez de los nietos y nietas pueda observarse si la transmisión ocurre de igual forma en una tercera generación.

De forma similar, las niñas y los niños perciben el castigo como algo ambivalente (aspecto transmitido por sus padres y madres) y de manera más explícita lo perciben como temido; les asusta el hecho de ser castigados, reportando que les causa dolor y les molesta. Finalmente, en torno a las prácticas de crianza relacionadas con el castigo encontramos convergencia en las categorías de *castigo físico instrumental* y *castigo físico impulsivo*. En relación con las prácticas relacionadas con el *castigo físico instrumental*, observamos una alta frecuencia en la utilización de estas formas de castigo, agrupadas en categorías denominadas

castigo forzoso, *castigo verbal* y *castigo restrictivo*, las cuales incluyen conductas como hacer planas, quedarse parado una hora en la cocina, regaños, gritos, consejos, amenazas con la figura de autoridad, restricción de actividades y de comidas favoritas, entre otras.

Para finalizar, la presente investigación arroja información valiosa acerca de la forma en que la composición familiar y su tipología afecta de manera directa los procesos de socialización, y representa un primer acercamiento al estudio del castigo como práctica de crianza sin categorizarlo como maltrato infantil, sino observándolo desde una perspectiva que contempla los tres componentes de la crianza y los mecanismos involucrados en su transmisión generacional. Sin embargo, cabe destacar que los resultados obtenidos no permiten una generalización a otros contextos y que circunscriben a un escenario particular en el que hay que profundizar todavía más.

Del mismo modo, es importante tener en cuenta los hallazgos de esta investigación para diseñar programas que promuevan mejores prácticas de crianza, pero que estén dirigidos a las personas encargadas de educar la mayor parte del tiempo a los niños y a las niñas cuando están en casa, y no solo a sus madres y padres, ya que como lo pudimos evidenciar, muchas veces son las abuelas y abuelos (u otros miembros de la familia) quienes marcan las pautas de la crianza.

Lista de referencias

- Aguirre, E. (2000a). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. *Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 2, pp. 26-32.
- Aguirre, E. (2000b). Prácticas de crianza y pobreza. *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 2, pp. 65-71.
- Aguirre, A. & Durán, E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, A., Montoya, L. & Reyes, J. (2006). Crianza y castigo físico. *Diálogos*

4. *Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 1, pp. 20-25.
- Amar, J., Abello, R. & Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y Construcción del Mundo Social*. Barranquilla: Uninorte.
- Aracena, M., Balladares, E., Román, F. & Weiss, C. (2002). Conceptualización de las pautas de crianza de buen trato y maltrato infantil, en familias de estrato socioeconómico bajo: una mirada cualitativa. *Revista de Psicología*, 11 (2), pp. 39-53.
- Arancibia, V., Herrera, C. & Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: Alfaomega.
- Badia, M. (2003). Las acciones punitivas físicas: una perspectiva intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 29, pp. 86-90.
- Benavides, J. (2003). La transmisión generacional del maltrato infantil. *Revista del Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ceso*, 24, pp. 5-37.
- Buitrago-Peña, M., Guevara-Jiménez, M. & Cabrera-Cifuentes, K. (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Educación y educadores* 12 (3), pp. 53-71.
- Cohen, B. (1992). *Introducción a la Sociología*. México, D. F.: Mac Graw Hill.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (6), pp. 111-121.
- Deater, K., Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (2003). The development of attitudes about physical punishment: an 8-year longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 17 (3), pp. 125-144.
- Elliman, D. & Lynch, M. (2000). The physical punishment of children. *Archives of Disease in Childhood*, 3 (83), pp. 101-123.
- Franco, A. & Piñeros, S. (2005). *Temas de Psicología Evolutiva y Psiquiatría Infantil. Desde el Modelo Biopsicosocial* (Tomo 1). Bogotá, D. C.: Panamericana Formas e Impresos, S. A.
- García, E. & Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la Familia*. Madrid: Paidós.
- Gutiérrez, V. (1996). *Familia y Cultura en Colombia: Tipologías, Funciones y Dinámica de la Familia. Manifestaciones Múltiples a través del Mosaico Cultural y sus Estructuras Sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Harris, M. (2001). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza.
- Harris, M. (2003). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza.
- Hernández, M., Fernández, J. & Baptista, R. (2001). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior-Icfes (1984). *Avances y Perspectivas en los Estudios Sociales de la Familia en Colombia. Serie de Memorias de Eventos Científicos Colombianos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Izzedin, B. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, Prácticas y creencias acerca de la crianza ayer y hoy *liberabit*, 15 (2), pp. 109-115.
- Kottak, C. (2002). *Antropología Cultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mejía, S. (1999). *Patrones de Crianza para el Buen Trato de la Niñez*. Bogotá, D. C.: Fundación FES, Convenio del Buen trato, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Palacios-Espinosa, X., Pulido, S. & Montaña, J. (2009). Estrategias desarrolladas por los niños para afrontar el castigo: un diálogo entre la psicología y la teoría de redes sociales. *Universitas Psychologica* 8 (2), pp. 471-486.
- Pichardo, M., Justicia, F. & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 13 (6), pp. 37-48.
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (2001). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Scott, J. (2004). Family, gender, and educational attainment in Britain: a longitudinal study. *Journal of Comparative Family Studies*, 35 (4), pp. 167-180.
- Sociedad Colombiana de Pediatría (1999). *Cruzada Nacional por el "Buen Trato a la Infancia"*. Bogotá, D. C.: Proyecto de Paz.
- Tabares, X. (1997). *El Castigo a través de los*

- Ojos de los Niños*. Bogotá, D. C.: CES-Universidad Nacional de Colombia.
- Tenorio, M. (2000). *Pautas y Prácticas de Crianza en Familias Colombianas*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Torrado, H. (2000). *Código de Familia: Legislación, Jurisprudencia, Doctrina y Normas Complementarias*. Bogotá, D. C.: Ediciones Librería del Profesional.
- Triana, A., Ávila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 933-945.
- Valdivia, S. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du Redif*, 1, pp. 15-22.
- Vergara, C. (2002). *Creencias Relacionadas con las Prácticas de Crianza de los Hijos/as*. México, D. F.: Universidad de Colima.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿fuentes de bienestar psicológico? *Acción Pedagógica*, 12 (1), pp. 67-74.

Referencia para citar este artículo: Gutiérrez-Vega, I. & Acosta-Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 261-272.

La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP*

INGRIT GUTIÉRREZ-VEGA**
Universidad de Los Llanos, Colombia.

ALEJANDRO ACOSTA-AYERBE***
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

Artículo recibido en agosto 17 de 2012; artículo aceptado en octubre 4 de 2012 (Eds.)

· **Resumen:** *En el presente artículo nos ocupamos de las dimensiones y gravedad de la presencia actual de la violencia¹ contra la niñez, reflejada en diferentes estudios, informes y recomendaciones de gobiernos y organismos nacionales e internacionales, y de la necesidad de recurrir a opciones de trabajo como la Investigación Acción Participativa, IAP, que permitan abordar la complejidad de los sujetos implicados, por la particularidad que traza la convergencia de factores sociales, culturales, económicos, familiares, personales y jurídicos, en cada contexto.*

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): violencia, globalización, investigación participativa.

Palabras clave autores: local.

Violence against the child: A local approach to a global problem through participatory action research

· **Abstract:** *This article considers the different dimensions and gravity of actual violence against children that are reflected among different articles, studies, reports and recommendations of governments and national and international organizations and the necessity to work within participatory action research. This allows us to get the complexity of what is implicated due to the particular convergence of social, cultural, economic, familiar, personal and legal factors in each context.*

Key words (Unesco Thesaurus): violence, globalization, participatory research.

Authors key words: local.

* Este artículo corto, **revisión de tema** que presentamos es producto de uno de los momentos de la construcción del proyecto de tesis doctoral “La representación política del niño un estudio de caso: Asamblea departamental del Meta”; en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

** Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia; aspirante a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Profesora de la Universidad de Los Llanos. Correo electrónico: ingritvega@gmail.com

*** Doctor en Educación de Nova University-Cinde, Director Regional Cinde; Profesor de la Universidad de Manizales; Coordinador de la línea de Investigación en Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales - Cinde. Correo electrónico: aacosta@cinde.org.co

1 En el presente artículo reflexionamos sobre la violencia de carácter interpersonal infligida por otro individuo del grupo familiar. No nos ocupamos en este escrito de abordar la violencia autoinfligida o la colectiva (categorías de la OMS).

A violência contra as crianças: um problema global de enfoque local

• **Resumo:** Este artigo trata sobre as dimensões e a seriedade da presença atual da violência contra as crianças, apresentada em vários estudos, relatórios e recomendações dos governos e dos organismos nacionais e internacionais, como também trata sobre a necessidade de recorrer à opções de trabalho, como aquela da IAP, que permitem enfocar a complexidade dos implicados. Tudo isto é possível pela particularidade que determina a convergência de fatores sociais, culturais, familiares, pessoais e jurídicos em cada contexto.

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): violência, globalização, pesquisa participativa.

Palavra-chave autores: local.

-1. Introducción. -2. La violencia contra niños y niñas: un problema global. -3. Abordaje local de la violencia contra niños y niñas. -4. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

La violencia contra niños y niñas es una práctica antigua, que ha franqueado culturas, clases sociales, niveles educativos, estratos económicos y contextos históricos. En la sociedad actual, la violencia se superpone al reconocimiento de los niños y niñas como titulares de derechos, lo que se manifiesta en las estadísticas nacionales e internacionales que, si bien están muy por debajo de lo que en realidad ocurre, permiten intuir la magnitud del problema.

Esto es un asunto cotidiano, con matices entre un grupo y otro, y sus modalidades varían entre la violencia física, la negligencia, la violencia y explotación sexual, las prácticas tradicionales perjudiciales, la violencia psicológica, la explotación laboral, la violencia en internet, entre otras, tal como se observa en numerosos estudios, informes y recomendaciones recientes de organizaciones nacionales e internacionales.

Varios estudios señalan que la violencia se configura en una confluencia de factores sociales, culturales, económicos, familiares, personales y jurídicos, que convergen en los ámbitos locales. Son factores que trazan rasgos específicos de la violencia contra niños y niñas en cada contexto, y que requieren una mirada desde adentro, respecto a sus protagonistas en un nivel local. Solo así es posible avanzar en el conocimiento de sus dinámicas estructurales y en las posibilidades de transformación; es en este sentido que resaltamos la pertinencia de la Investigación Acción Participativa (IAP).

Por consiguiente, esta reflexión pretende centrar la atención, sin documentar de manera específica ningún caso, en la necesidad de mirar la violencia contra niños y niñas como una práctica que se concreta en la confluencia de factores que difieren de una comunidad a otra y que requiere asumir una actitud crítica desde lo local, para romper su dinámica.

2. La violencia contra niños y niñas: un problema global

La violencia ha sido una constante en la historia de la infancia, matizada por las diferentes maneras como se ve a los niños y a las niñas, qué se espera de ellos y de ellas, y cómo se establecen las relaciones niños/niñas-sujeto adulto. La reflexión sobre el tema implica aproximarse al acontecer en el cual se identifican prácticas² que se acometen directamente contra los niños y las niñas, y que están presentes en todas las culturas y con plena presencia en la actualidad. Entre muchas formas de violencia contra niños y niñas se identifican el infanticidio, la negligencia, el abandono, el castigo corporal o físico y las prácticas tradicionales perjudiciales. Las dos primeras suelen estar encubiertas por razones culturales, religiosas o políticas; la tercera se escuda en la vergüenza o en la pobreza; la cuarta es avalada por el derecho del sujeto adulto de formar, corregir y disciplinar el comportamiento de

2 “Las prácticas, son aquellas nociones no muy elaboradas, sobre la manera como se debe criar a los hijos. La justificación de las prácticas de crianza depende de la cultura, del nivel social, económico y educativo de los padres” (Bocanegra, 2007, p. 2).

niños y niñas; y la última se ampara en razones culturales de proteger el “honor” de las niñas y de la familia. Estas son prácticas que suelen coexistir en un contexto y que son protegidas por un silencio cómplice de un gran sector de la sociedad y del Estado.

Pese a los esfuerzos que posicionaron a niños y niñas en el siglo XX en el mundo público, y que propiciaron una legislación internacional a favor de su reconocimiento como titulares de derechos (Delgado, 1998), la violencia continúa presente, como una realidad que traspasa fronteras culturales, clases sociales, niveles educativos y económicos. Es, pues, una realidad de carácter global, mucho más frecuente de lo que muestran las cifras³, que afecta a niños y a niñas física y emocionalmente, también a la familia y a la sociedad. Esta realidad demanda de los Gobiernos altas inversiones en justicia penal, programas de resocialización, salud pública, educación y “pérdida de ingresos futuros” (ONU, 2006, p. 17).

En la violencia contra el niños y niñas, han influido notoriamente factores culturales que hicieron carrera en el ámbito jurídico, como ocurría con el reconocimiento del padre y de la madre, y en general de la persona adulta, ubicados en una posición de superioridad, cimentada en el ejercicio de poder frente a niños y niñas, y precisada en la institución conocida como la Patria Potestad. Esta expresión jurídica desencadenó ciertas actitudes y creencias, en las que los hijos e hijas son considerados incapaces, desprovistos de libre albedrío y racionalidad, por lo cual no se consideran sujetos sino objetos de posesión, de modo que las personas adultas los asumen como propiedad y los someten a su poder.

Para Kant (1989), el deber de conservar los productos de la sociedad matrimonial -los hijos e hijas-, se deriva del derecho de padres y madres de dirigirlos y educarlos, mientras estos no puedan hacer uso de sus miembros y de su inteligencia. Por tanto, la educación ha de prolongarse hasta que los niños y las niñas

puedan valerse por sí mismos. Los hijos e hijas no son asumidos como una propiedad de los padres y las madres, pero sí se asimilan a las cosas porque pueden ser poseídos.

Al respecto de la Patria Potestad, Galvis plantea que en las transformaciones operadas en el tránsito de la idea de poder a la noción de derechos, se encierra la humanización del concepto que elimina la concepción de fuerza. Sin embargo,

(...) así se interprete la patria potestad en el mejor de los sentidos, su actual concepción y la cultura que la precede son el fundamento de las agresiones y maltratos que los padres y las madres infligen a sus hijos y sus hijas (Galvis, 2006, p. 115).

En ese sentido, la familia, en muchos casos, “puede devenir en un lugar peligroso para los niños” (OEA, 2009, p. 32), por la permisividad y el reconocimiento legal del uso de la fuerza física y simbólica que se traduce en formas violentas de disciplina, lo que hace necesaria la regulación de la Patria Potestad respecto a los derechos y facultades atribuidas a los padres y madres sobre sus hijos e hijas, y reconocer en ella la prevalencia del interés superior de niños y niñas.

La violencia contra niños y niñas es una práctica establecida en los contextos propios de su cotidianidad, con variación en las modalidades de un grupo a otro, y que discurren entre violencia física, negligencia, violencia y explotación sexual, prácticas tradicionales perjudiciales, violencia psicológica, explotación laboral, entre otras; todas asociadas generalmente a factores culturales, sociales y económicos.

La referencia a la violencia física implica abordar la seriedad y gravedad del castigo corporal que puede desembocar en infanticidio. Las muertes de niñas y niños a manos de sus familiares cercanos, según la ONU (2006), son causadas por

(...) lesiones en la cabeza o en órganos vitales, por asfixia intencional, el zarandeo y con menor frecuencia por estrangulación y golpes. Según indica, las tasas más altas de homicidio en menores de cinco años se presentan en

3 La puesta en la escena pública de las prácticas de violencia contra los niños y las niñas no es frecuente, en gran medida por la aceptación social de algunas formas de maltrato que se encubren bajo la disciplina, pasando inadvertidas, o por su aceptación como parte inevitable de la infancia (Unicef, 2007, pp. 11-12).

África Subsahariana y en América del Norte (p. 51);

muchas de ellas encubiertas al no ser registradas como homicidios o porque ni siquiera se registran.

En países con datos confiables sobre la violencia contra el niños y niñas como Nueva Zelanda, Suiza y Estados Unidos, según la ONU (2006), se reporta que la mayoría de asesinatos de niños y niñas de cero a un año, son ocasionados por uno o los dos progenitores; mientras que en la población de uno a diez años se identifica como perpetradores a los padrastros o madrastras, al novio o novia de uno de los progenitores o a personas conocidas por el niño o niña.

En algunas partes del sur de Asia, las altas tasas de niñas que mueren se refieren, en realidad, a niñas asesinadas y reportadas como bebés nacidos muertos. En la India, “el 41% de las muertes femeninas neonatales tempranas se deben al infanticidio” (ONU, 2006, p. 52), práctica que parece no estar limitada solo a la India.

En lo que respecta al castigo corporal o físico⁴, como uso deliberado de la fuerza, la ONU informa que este tipo de violencia contra niños y niñas está altamente difundida por todas las regiones del mundo. En Kurdistán, de la República Islámica de Irán, por ejemplo, el 38,5% de los sujetos estudiantes encuestados en edades entre 11 y 18 años habían sufrido lesiones físicas entre leves y severas, a causa de violencia física en sus hogares; en República Checa, se encontró que son muy comunes las patadas, los mordiscos, los azotes y las estrangulaciones; y, en el Reino Unido, se observó que los padres, las madres, las hermanas y los hermanos, eran con mayor frecuencia los responsables de la violencia física.

Estudios de la ONU (2006) señalan las diferencias de opinión suscitadas por el uso del castigo físico. Por ejemplo, en Canadá, Estados

Unidos y Corea, un alto porcentaje de padres y madres asume como necesario y efectivo el castigo físico, mientras que en Europa y Asia central, más del 75% de los niños y niñas cree que esta práctica no logra en ellos autodisciplina, ni deseos de comportarse bien, pues estas son actuaciones que surgen ante la inminencia de ser castigados. Esto demuestra que el factor subjetivo de los padres y madres de querer educar, corregir, disciplinar o controlar el comportamiento de sus hijos e hijas, converge con el uso de la fuerza física y desata eventos de maltrato físico que no contribuyen a formar en los niños y niñas comportamientos positivos, sino respuestas motivadas por el temor.

Respecto a la negligencia, conviene resaltar la dificultad en diferenciar el daño causado de manera deliberada del producido por desconocimiento. Un ejemplo claro de ello son prácticas alrededor de la salud y la nutrición, que ocasionan confusión para su registro y hacen imposible identificar su verdadero impacto como violencia. Pese a lo anterior, algunos estudios revelan que este tipo de violencia marca un alto registro; por ejemplo, en la India, según la ONU, las niñas padecen mayor descuido que los niños, al brindárseles con menor tiempo y frecuencia la lactancia materna y con menor calidad la alimentación después del destete. De igual manera, esta organización identificó en Nepal, ante la incidencia de la poliomielitis, mayor supervivencia de los hombres -el doble- que de las mujeres, lo que sugiere un sesgo de género en el cuidado y la atención. En China, la población de hombres es mayor a la de las mujeres “a lo que contribuye el infanticidio” (ONU, 2006, p. 54).

Como otra forma de ejercer violencia contra los niños y las niñas, se configura el abuso sexual, cuyas modalidades son amplias y tienen en común, por una parte, la cultura del silencio, establecida por los sentimientos de vergüenza, negación y rechazo que experimentan la víctima y su familia. Por otra parte, que los abusadores o abusadoras hacen parte de la familia o son cercanos a ella, y generalmente son responsables del cuidado de los niños y niñas. “La OMS calcula que en el mundo 150 millones de niñas y 73 millones de niños han experimentado relaciones sexuales

4 El castigo corporal o físico se entiende como todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. Esta definición, (...) contiene dos elementos que permiten distinguir claramente el castigo corporal del maltrato. Uno subjetivo y otro objetivo. El primero implica la intención de corregir, disciplinar o castigar el comportamiento; el segundo se configura con el uso de la fuerza física. La convergencia de los dos elementos estructura una práctica que vulnera los derechos de los niños (OEA, 2009, p. 5).

forzadas y otras formas de violencia sexual que implican contacto físico” (ONU, 2006, p. 54).

Al observar con detenimiento esta forma de violencia, se hace necesario tomar en cuenta prácticas como el matrimonio infantil, la violencia ligada a comportamientos sexuales y la defensa del honor. Respecto al matrimonio infantil, pese a la recomendación del Cedaw⁵ sobre una edad mínima de 18 años para casarse, en algunos contextos culturales -especialmente de África y Asia- los matrimonios de las niñas se acuerdan en la pubertad, escudados en la protección del honor y la pureza sexual, aunque realmente tienen un trasfondo económico, por la carga que representa la mujer y los costos de la dote que son menores y más ventajosos cuanto más jóvenes sean.

Al respecto de los matrimonios de niñas a temprana edad, la ONU resalta las consecuencias negativas que representa para su salud, para su desarrollo y para la protección de sus derechos, porque suelen embarazarse antes de que sus cuerpos estén preparados, lo que provoca problemas durante el parto y alta mortalidad materna. De igual forma, las relaciones de poder desiguales, soportadas en pautas culturales relativas a la condición de los hombres y las mujeres, ocasionan en quienes se casan muy jóvenes mayor riesgo de violencia. Muchas niñas casadas experimentan violencia sexual por parte de sus parejas. En general, la práctica del matrimonio infantil ocasiona una disminución de las oportunidades de las niñas para ingresar a la educación formal. Es, además, un factor de aislamiento de la sociedad y de obstáculo en el ejercicio de sus derechos civiles, políticos, sociales y culturales.

Una forma de violencia, más común de lo que podría pensarse, son las prácticas tradicionales perjudiciales que tiene que ver con las que producen dolor, desfiguración o marcas en el cuerpo, aunque este término se refiere a la mutilación femenina o ablación, que es asociada a la protección de la virginidad, a un canon de belleza y a una condición para el matrimonio. Según la OMS (2003), de esta práctica son víctimas entre 100 y 140 millones de niñas y mujeres en el mundo.

La severidad de la mutilación genital femenina varía considerablemente. En algunos casos, las escisiones son más radicales que en otros. Las mutilaciones varían desde la ablación del clítoris, el cortar los labios menores internos, los labios mayores externos y unir los bordes con sutura que luego de un parto son recosidos. Independientemente de los procedimientos utilizados para la mutilación genital femenina, las cifras demuestran que en Guinea, Malí y Mauritania este procedimiento se practica a un porcentaje entre el 71 y 99% de las mujeres, inclusive antes de los cuatro años.

En América Latina, la situación de violencia contra los niños y niñas no es menos preocupante. En esta región “cada año más de 6 millones de niños son víctimas de abuso severo (...) y más de 80.000 mueren a causa de la violencia doméstica” (ONU, 2006b, p. 1). Unicef (2009) encontró que en países como Belice, República Dominicana, Guyana, Jamaica, Surinam y Trinidad y Tobago, el 83% de los niños y niñas experimentan formas violentas de disciplina; el 71% son víctimas de agresión psicológica y el 60% reciben castigo físico. Además, el 16% de los padres y madres ve necesario el castigo físico en la crianza. Al ampliar la muestra a 16 países, el porcentaje crece a más del 50% (ONU, 2009).

Pese a no contarse en la región con datos fidedignos y con metodologías unificadas, se ha logrado identificar que en 16 países los tipos de violencia física, psicológica y sexual tienen una incidencia entre el 33% y el 83%, en el período 2000-2008 (ONU, 2009); las dos primeras son más comunes en edad temprana, mientras que el abuso sexual ocurre con mayor frecuencia entre los 7 y los 11 años de edad, con mayor incidencia en niñas que en niños.

En Colombia, el informe Forense del año 2011 registra 14.211 casos de violencia contra niños y niñas, con una tasa más alta en niñas de edades entre 10 y 17 años, identificando como principales agresores a los padres y madres. En cuanto a violencia sexual, las niñas de edades entre 5 y 14 años tienen la mayor tasa de registro de un total de 19.617 casos. De acuerdo con los resultados obtenidos en la Encuesta Demografía y Salud 2010, “Las madres son más castigadoras que los padres. Las formas

5 Committee on the Elimination of Discrimination against Women.

más comunes de castigo son: reprimendas verbales (78%), prohibiéndoles algo (68%), golpes (42%) y palmadas (33%)” (Ministerio de Protección Social, 2010, pp. 394-395). La encuesta también señaló que los departamentos en los cuales se identifica un mayor índice de castigo físico a los niños son: Caquetá (68%), Putumayo (60%), Chocó (54%), Caldas (51%) y Cauca (51%).

Lo cierto es que, en América Latina, a partir del registro de datos, se observa que

(...) las denuncias de maltrato infantil y abuso sexual se incrementan cada año, entre otros factores parece obedecer a una mayor conciencia social sobre el problema, a la promulgación de leyes de protección a la infancia, sanción de la violencia y la implementación de mecanismos accesibles y eficientes para recibir las denuncias (ONU, 2009, pp. 5-6).

Una forma de violencia refinada contra los niños y niñas se presenta a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). la violencia en el ciberespacio incluye, según la Ecpact, “la producción, comercialización y empleo de materiales de abuso sexual de niños, la incitación en línea, la exposición de materiales dañinos, ilegales e inadecuados para la edad de los niños, el acoso e intimidación, que incluye la ciber-intimidación” (Ecpact, 2005, p. 8).

Este tipo de violencia afecta a los niños y niñas que tienen acceso a las TIC y también a quienes no las utilizan, porque son potenciales usuarios o usuarias, o porque pueden recibir influencia de su uso. Las influencias de las TIC en niños, niñas y jóvenes se dan en el plano de las actitudes sociales y culturales (Ecpact, 2005). Algunos estudios recientes señalan que las interacciones en la red se basan en la construcción de un personaje que dista en ocasiones de ser un sujeto real, al punto de llegar a distorsionar la comprensión de la realidad. Esta situación tiene una alta influencia en niños, niñas y jóvenes, por estar aún en proceso de aprendizaje y desarrollo de su capacidad crítica, lo que puede contribuir a facilitar el daño a su integridad.

La violencia en Internet es real porque la red es un escenario de interacciones sociales en el que se establecen relaciones y en el que “las vulnerabilidades y los factores de riesgo del mundo físico se repiten” (Ecpact, 2005, p. 9). El aumento de la violencia en el ciberespacio está directamente relacionado con los avances en las TIC, como es el caso de la convergencia entre la internet y el celular, que da cabida a la conexión móvil, de uso común en niños, niñas y jóvenes, y que deja sin soporte el acompañamiento de los padres y madres, al permitir el acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Estos avances, según la Ecpact (2005), exponen cada vez más a niños y niñas, por la posibilidad de actividades comunicativas que brindan mensajerías instantáneas, y ofrecen compartir música y otros materiales a través de servicios cliente a cliente, comunicarse a través de salas de chat y jugar en línea con otros jugadores y jugadoras de todas partes del mundo. Estas opciones facilitan que gente desconocida ingrese en la vida de los niños y de las niñas, a pesar de encontrarse en la seguridad de su hogar y con el acompañamiento de sujetos adultos, de modo que se penetran en sus entornos íntimo y privado.

Es difícil documentar este tipo de violencia y es particularmente complejo medir su impacto, pues, pese a estudios ya adelantados, no se identifica la verdadera magnitud del problema que se configura en la internet, ni de sus consecuencias que se trasladan al mundo físico. La información sobre el impacto dañino en niños, niñas y jóvenes en el ciberespacio es diversa, reciente, y se centra en comunidades en las cuales las TIC tienen mayor apropiación. No obstante, quedan aún muchas brechas informativas. Ante la dificultad de obtención de datos confiables, la ECPACT (2005) sugiere más investigación para una comprensión holística del daño que puede infligirse a niños, niñas y jóvenes en el ciberespacio.

Independientemente del tipo de práctica que se convierte en violencia contra niños y niñas, y de los esfuerzos internacionales, regionales y nacionales para superar este problema, lo incuestionable es su persistencia a nivel global y sus implicaciones en el desarrollo integral, con consecuencias inmediatas y posteriores a

la infancia, que favorecen el establecimiento de ciclos de tratos inadecuados que tienen muchas probabilidades de repetirse en la vida adulta. Entre las muchas lesiones, puede mencionarse la construcción ambivalente y confusa frente a cómo establecer y mantener relaciones afectivas, la pérdida de confianza o la incapacidad de aproximación sana a los seres cercanos, por el temor o la inseguridad que originan.

Algunos estudios recientes sobre el impacto de la violencia contra niños y niñas, como se explica en Ramírez (2006), denuncian las consecuencias que desembocan en déficits cognoscitivos, limitaciones en la comunicación funcional, mayor probabilidad de tener respuestas agresivas ante situaciones violentas, comportamientos de ansiedad y depresión, actitudes desafiantes y belicosas y comportamientos delictivos. Se encuentran también “dificultades para visualizar el futuro, para dar solución a problemas hipotéticos” (p. 294), y tendencia a centrar la atención en situaciones negativas y catastróficas de la vida.

Diversos estudios demuestran que una proporción significativa de trastornos mentales en la edad adulta están relacionados con el abuso sexual en la infancia. El castigo físico se identifica como antecedente de la depresión, la tristeza y las sensaciones de desesperanza y de una mayor propensión al consumo de alcohol y de cigarrillo, o a sufrir de ansiedad y estrés. Según la ONU (2006), la experiencia de violencia a edades tempranas lleva a incrementar el riesgo de victimización posterior y de acumulación de experiencias violentas.

La violencia contra los niños y las niñas lleva consigo características que la posicionan como un fenómeno global al traspasar fronteras geográficas, culturales, y de estratos sociales. Sin embargo, se observan variaciones que son producidas por un entrecruzamiento de factores sociales, culturales, económicos, familiares, personales y jurídicos, que la hacen particular en lo local, y que están asociadas a la manera como se establecen las relaciones de poder en el hogar, y a las formas como se ve a los niños y a las niñas.

En consecuencia, se hace indispensable asumir la realidad de la violencia según los propios protagonistas, porque son ellos y ellas

quienes tienen un saber sobre el problema y una lectura de las formas como aparece. Es en la cotidianidad de las personas con problemas, necesidades e intereses, donde se requiere conocer las dimensiones de la opresión, sus dinámicas estructurales y sus posibilidades de transformación frente a la violencia contra los niños y niñas, para producir convergencias entre este conocimiento y el saber científico.

Como lo sustentó Fals (1999), “Se trata de hacer un rescate crítico de lo popular evitando las trampas de la apología del populismo” (p. 76), para lograr un conocimiento integrador y aplicable de la realidad. De esta manera, se puede reconocer la experiencia local en la identificación de los factores que se entrecruzan y en la formulación de estrategias para su abordaje y su solución. Es preciso reconocer las dificultades de comprensión de las personas “no expertas” respecto a los marcos referenciales y explicativos de la violencia contra niños y niñas, y sobre las explicaciones que desentrañen los aspectos sociales y culturales de este fenómeno. Por ello, proponemos aquí asumir la realidad local de la violencia contra niños y niñas según la Investigación Acción Participativa –IAP.

Puesto que, como lo afirma expresamente Fals (2009), la IAP permite conocer y apreciar el papel que juegan la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, esta metodología no solo permite develar las claves que orientan a las comunidades sino también potenciar sus saberes y, en palabras de Obando (2009), “posibilita la construcción de conocimientos más informados sobre problemáticas referidas al maltrato y las formas de violencia política” (p. 18).

3. Abordaje local de la violencia contra niños y niñas

Como se explica en Castells y Borja (2004), en la actualidad se encuentra la configuración a nivel planetario de dos formas espaciales: la de los flujos y la de los lugares. La primera es el nodo estratégico de una red de producción y gestión, característico de los procesos de acumulación de capitales, de la organización de los mercados y de la producción, y está estructurado en circuitos electrónicos que se

ligan entre sí. La segunda forma es el espacio tradicional y territorial, que es esencial en la experiencia cotidiana y en la identidad, y se diferencia por sus particularidades físicas y simbólicas, sus trayectos y sus relaciones. Esta última es entendida como lo local, que precisa ser comprendido en su propia complejidad (determinada igualmente por lo global).

Complejidad que también pulsa la violencia contra niños y niñas, la cual se configura en un entramado de dinámicas que la hacen particular en cada contexto, y torna indispensable el volver sobre enfoques que permiten asumir una actitud crítica en el ámbito local, con el propósito de mejorar y transformar la realidad, como ocurre con la Investigación Acción Participativa – IAP–, que busca trascender la documentación del problema, para el caso la violencia contra niños y niñas, hacia acciones transformadoras.

En el intento de cumplir con el cometido de señalar la pertinencia de la IAP como alternativa de trabajo en la violencia contra niños y niñas, se hace pertinente una reflexión de carácter gnoseológico, metodológico y ético, que parte de hacer memoria sobre algunos aspectos iniciales de este enfoque.

La IAP como experiencia social surge en América Latina en los años sesenta, en un contexto de crítica a los métodos y técnicas del paradigma tradicional, que no permitía asumir las complejidades sociales, ni daba opciones para encontrar soluciones pertinentes a las problemáticas urgentes. El cuestionamiento a ese paradigma se dio por la aproximación a la realidad con una supuesta mirada neutra de los hechos -como eventos aislados de los procesos históricos-, y con un pretendido carácter apolítico y carente de compromiso que buscaba observar, describir, predecir y modelar patrones de comportamiento para el control social.

Además de ese carácter crítico hacia el paradigma tradicional, el inconformismo de alguna gente del ámbito académico frente a la situación social que en ese momento se vivía, permitió deslindar muchos planteamientos teórico-metodológicos críticos, con el fin de avanzar hacia la vinculación de la capacidad investigativa con la transformación sociopolítica y económica que requería la región. Esta nueva mirada exigía la participación de los sectores

populares en procura de un mejor entendimiento de la complejidad de las dinámicas sociales.

En la búsqueda de esos cambios estructurales, la IAP pretende a partir del conocimiento popular (que de manera creciente se va explicitando y confluyendo con el saber científico), generar un conocimiento liberador en las comunidades mediante procesos de empoderamiento que les permita reinterpretar la realidad histórica y cultural y encontrar en ella explicaciones objetivas de la situación actual, para trazar acciones provocadoras de cambios.

La reflexión en tal sentido continúa hacia lo gnoseológico, luego avanza hacia los aspectos metodológicos, para finalmente llegar a lo ético, como a continuación precisamos.

a. Gnoseológico

La IAP fundamenta una forma de acercamiento a la realidad social que es analizada y discutida continuamente para conocerla y transformarla. Reflexiona, además, de un modo particular sobre la vinculación entre la praxis social emancipadora y el conocimiento. Precisa y acorta, por otra parte, la distancia entre el sujeto y el objeto, puntos que a continuación abordamos.

Relación sujeto objeto

A partir del planteamiento de la teoría crítica de superar la dicotomía sujeto y objeto, la IAP considera la subordinación de los hechos a la praxis social, entendiendo así su preformación social. Ninguno se encuentra posicionado de manera natural: el objeto a la espera de ser observado y el sujeto, notario de los hechos. Por el contrario, ambos son producidos socialmente. El mismo mundo que para el sujeto es algo presente que el debe aceptar y considerar, es también, en la forma en que existe y persiste, producto de la praxis social general. “Lo que percibimos en torno a nosotros (...) lleva el sello de la transformación” (Horkheimer, 2003, p. 233).

En el trabajo en comunidades con altos índices de violencia contra los niños y las niñas, se espera que la superación de la dicotomía sujeto-objeto se dé en la medida en que haya “un

entendimiento entre sujetos y objetos activos que compartan la experiencia dentro de un mismo proceso histórico, en el fondo, actuando como un solo sujeto” (Borda, 2009, p. 295). Esto es posible en tanto la comunidad se piense así misma en sus dinámicas socioculturales y en sus procesos históricos, acción que está mediada por el diálogo, con el cual Freire “supone descubrir la realidad objetiva y crear conciencia sobre la situación para eliminar la opresión” (Freire, citado por Borda, 2009, p. 294).

De lo que se trata es de develar la opresión producida por situaciones sociales y culturales que hacen parte de la realidad de las comunidades, como la validación del uso de la violencia cultural, los débiles sistemas sociales de apoyo, la situación sociocultural de la familia, las representaciones sociales que tienen los sujetos adultos de los niños y, en general, los factores sociales y culturales que se fortalecen con las características individuales, con las dinámicas del hogar, y se entretejen con la violencia como forma aceptable para resolver problemas, determinando finalmente comportamientos e identidades de grupos.

Unidad teoría-práctica

La IAP se propone la construcción de la teoría a partir de la reflexión crítica de la práctica social. Para ello, se traza una nueva relación teoría-práctica, en la cual la práctica es la acción que lleva a la transformación mediante la participación popular, puesto que la teoría es inseparable de la práctica y del sujeto.

La unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante, se entiende como praxis. Para Freire, este concepto, como ejercicio transformador, se establece en la relación acción-reflexión, en el cual la reflexión sin acción es solo verbalismo y la acción sin reflexión no va más allá del activismo.

La IAP pretende dar validez al conocimiento que se origina de la práctica social, y que proviene de la comunidad; y no llegar a ellas con teorías inamovibles que arrastren consigo preconceptos, ideas previas o informaciones externas relacionadas a “cosas en sí”, sino

llevarlas al campo de “cosas para nosotros” (Fals, 2009, p. 266), consolidándose así en conocimiento. Es decir, se trata de poner en diálogo el saber popular con el saber científico en beneficio de la praxis social.

En la relación teoría-práctica, es preciso identificar el papel de la sabiduría popular y del sentido común, que están dispersos en manifestaciones culturales, en ocasiones aparentemente incoherentes pero necesarios en la articulación de la praxis, y que se reflejan en las creencias, mitos y prácticas de crianza, en la percepción del castigo corporal y en los esquemas de poder del sujeto adulto. En tal sentido, se requiere la vinculación de la comunidad a la reflexión sobre su praxis social, a través del diálogo, del reconocimiento, del análisis y de la sistematización del conocimiento popular que valida la violencia contra niños y niñas, y que estructura formas de interacción sujeto adulto-niño/niña.

Se procura que, de manera deliberada y sistemática, la comunidad descubra el saber acumulado y las dinámicas de poder para propiciar un intercambio entre prácticas y conceptos y, a partir de allí, generar nuevos criterios que se traduzcan en nueva praxis que mejore las habilidades de crianza, que favorezca actitudes y comportamientos hacia relaciones y formas de disciplina participativa, positiva y no violenta. Esto es posible a través de un ejercicio educativo que permita el empoderamiento de la comunidad.

La IAP como transformación

La nueva relación teoría-práctica propuesta por la IAP conduce a la transformación, por ser un enfoque que propone acción en las comunidades y que trasciende al plano de la búsqueda de opciones de cambio soportada en los intereses y en el consenso colectivo.

La IAP, con base en su postura crítica-reflexiva, somete la práctica al análisis y discusión continua para que las dinámicas comunitarias emerjan con voz propia, se identifiquen sus problemáticas, las causas de estos, (para hacer emerger al lenguaje las dinámicas comunitarias, los problemas propios de estas prácticas, las causas de los

problemas) las posibilidades de intervención, la identificación de potencialidades (saberes, prácticas, recursos humanos) y debilidades de los grupos; todo ello para suscitar acciones conducentes al propio desarrollo.

A partir de la formación y organización de la comunidad, se espera que de manera ininterrumpida se reflexione sobre su propia realidad, sobre la naturaleza y las características de las problemáticas que configuran y validan la violencia, y se formulen alternativas que transformen las prácticas a favor de los niños y niñas, con el fin de disminuir los factores de riesgo relacionados con la violencia, y permitir así el fortalecimiento del conocimiento y de las habilidades de los padres, madres, cuidadoras y cuidadores sobre el desarrollo infantil, al igual que desarrollar habilidades de autocontrol y de resolución de conflictos, así como fortalecer las redes de apoyo social.

b. Metodología

A continuación esbozamos dos aspectos trascendentales para el trabajo en la IAP, como son la participación de la comunidad y la dupla investigación-acción.

Participación de la comunidad

La IAP plantea que el problema debe ser definido e investigado por las comunidades, lo que supera la dualidad sujeto que investiga y objeto observado, puesto que no hay ninguna cultura, ningún grupo humano autorizado por ninguna instancia universal para interpretar a los demás grupos y culturas. No hay ninguna teoría exterior a la historia y a los grupos humanos que sirva como medida universal de interpretación, y todas las culturas y grupos humanos solo pueden interpretarse desde sí mismos.

Por eso pretendemos que con la participación activa de los miembros de la comunidad, se revele y potencialice la capacidad de los grupos para producir conocimiento a partir de su cotidianidad. Y este conocimiento es el primer paso hacia la acción de la comunidad en su propio beneficio.

La participación de la comunidad solo es verdadera si está presente en el proceso investigativo de comienzo a fin. La participación es inherente al proceso y debe partir del saber popular para agenciar conocimientos científicos en beneficio de la comunidad. La autogestión y la autodeterminación son necesarias en la transformación de las condiciones de las comunidades, y todo proceso de IAP debe soportarse en la voluntad consciente y deliberada de los miembros de la comunidad.

Desde esta perspectiva, la IAP como opción de trabajo en lo local, con comunidades con altos índices de violencia contra los niños y las niñas, plantea analizar y sistematizar la praxis social con el propósito de identificar los factores detonantes de la problemática. Para ello, se apoya en la participación real de la población, para identificar, planear y ejecutar acciones que permitan la producción de conocimiento sobre la realidad social, económica y cultural del contexto local, que conduzca a una reflexión transformadora de las condiciones que la comunidad identifique como determinantes de la violencia contra niños y niñas.

La IAP como espiral de investigación-acción

Según este enfoque investigativo, se pretende “propiciar un intercambio entre conceptos y hechos, observaciones adecuadas, acción concreta o práctica pertinente para precisar la validez de lo observado” (Borda, 2009, p. 275), que es llevado a la reflexión para producir preconceptos o planteamientos ad hoc a un nuevo nivel, con lo cual podría reiniciarse indefinidamente el ciclo rítmico de la investigación-acción.

En tal sentido, la acción es fuente de conocimiento. De ella surge la necesidad de investigar, y del resultado de las investigaciones se originan acciones. Por tanto, la acción es un resultado inmediato y permanente de este enfoque, que confluye en la integración conocimiento-acción, para dar paso a un nuevo conocimiento. En la construcción de un nuevo conocimiento juega un papel vital la educación de la comunidad como acción mediadora en el proceso investigativo, puesto que con ella se

favorece la autonomía en el análisis de la propia realidad, se alcanza independencia del sujeto investigador al identificar problemas y al trazar alternativas de transformación.

A este respecto, se requiere que las comunidades se organicen y participen en procesos de educación que les permita reflexionar sobre los mitos, las prácticas tradicionales y los factores sociales, culturales y de poder que atraviesan, configuran y validan la violencia contra los niños y las niñas. Se espera que sea un proceso recíproco entre teoría y práctica social que, de acuerdo con ciertos principios de orden general, sean validados, sistematizados y llevados nuevamente a la reflexión (investigación), y se concreten en procesos deliberativos y decisorios (acción).

c. El problema ético

Romper la dicotomía sujeto que investiga-objeto investigado conduce a una reflexión ética, puesto que implica el reconocimiento del producto de la praxis social y el empoderamiento de los participantes en la investigación. Según este enfoque, la participación presupone asumir una determinada concepción de lo político en términos de acordar lo que es bueno y deseable para todos (Justo et al., 2004). Dentro de eso bueno y deseable, es necesario volver sobre la concepción de la comunidad como agente activo y que puede formularse preguntas necesarias para evitar distorsionar la perspectiva del ejercicio investigativo, tales como: ¿a qué responde el interés de producir conocimiento? ¿Quién se beneficia de la producción de conocimiento? ¿Cómo afecta el proceso investigativo a los implicados principalmente a los niños? ¿Cuál es la pertinencia de la investigación en relación con las necesidades de la comunidad y en particular en la validación de la violencia como mediadora de la crianza y educación de los niños y las niñas? ¿Qué implicaciones tiene el encontrar factores que afectan a la comunidad y que no pueden ser abordados por ella misma, como los factores de inequidad y pobreza? ¿Cuáles son las interpretaciones que el grupo produce de la realidad que determina el problema de violencia contra los niños y niñas? ¿A qué responden dichas interpretaciones? ¿Cuál es el contenido propositivo que surge del sentido común? (Fals,

2009). Estas son preguntas cuyas respuestas permiten entender las singularidades del pensamiento popular respecto de la violencia y sus formas organizativas; preguntas que deben estar sobre la mesa para no perder el horizonte trazado por el enfoque.

4. Reflexiones finales

La violencia contra los niños y las niñas, por ser un fenómeno que atraviesa fronteras culturales, clases sociales, niveles educativos y económicos, que se configura en la confluencia de factores sociales, culturales, económicos, familiares, personales y jurídicos, y por manifestarse con singular complejidad en cada espacialidad, merece investigarse en lo local, porque es allí donde se pueden explicar y trazar acciones que deriven en el mejoramiento y la transformación de los factores que se entrecruzan para materializar prácticas que violentan a los niños y niñas y, en general, dinamizar las relaciones niños y niñas/sujeto adulto.

Para la IAP, como se explica en Obando (2009), “Cada uno de los actores posee un conocimiento, un saber sobre el tema y una incidencia en las formas de aparecer del fenómeno” (p. 20). En consecuencia, los procesos educativos en el ámbito local, permiten que con la comunidad se revele la naturaleza, las manifestaciones y las características de la violencia contra los niños y las niñas, y se desarrolle una práctica autorreflexiva, según el principio de dialogicidad de Freire, el cual conduce a una relación de comunicación entre sujeto investigador externo-comunidad investigadora, y soporta la reciprocidad; esto, con el propósito de alcanzar una participación efectiva y un proceso crítico de transformación en el espacio local.

La IAP es una opción metodológica para enfrentar las dinámicas sociales y culturales que propician la violencia contra los niños y las niñas, mediante procesos de tensión entre teoría y práctica social, conceptos y hechos, para dar validez a lo observado y sumergirse en una reflexión al punto de producir planteamientos en niveles de mayor complejidad cada vez, que desencadenan un ciclo indefinido de investigación-acción, que permite alcanzar un

conocimiento del fenómeno en función de una praxis social que favorezca a los niños y a las niñas.

Lista de referencias

- Bocanegra, E. M. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), pp. 201-232.
- Castells, M., & Borja, J. (2004). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Madrid: Ariel.
- Ecpat (2005). *La violencia contra los niños en el ciberespacio. Contribución al estudio mundial de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños*. Bangkok: Ecpat.
- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político*, (38), pp. 71-88.
- Fals, O. (2009). *Una sociología Sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo del Hombre.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos*. Bogotá, D. C.: Aurora.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2011). *Datos para la vida*. Recuperado el 11 de octubre de 2012, de: <<http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2011/1-F-11-Preliminares.pdf>>
- Justo, L.; Erazun, F. & Villareal, J. et al. (2004). *La investigación participativa como derecho: ¿posibilidad o utopía?* Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahue.
- Kant, E. (1989). *La metafísica de las costumbres*. (Traducción y notas Adela Cortina y Jesús Conill). Madrid: Tecnos.
- Ministerio de Protección Social (2010). *Encuesta Nacional de demografía y Salud*. Recuperado el 25 de enero de 2011, de: <<http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia>>
- Obando, O. L. (2009). Opciones cualitativas en psicología política y género. La investigación Acción Participativa en estudios sobre maltrato y formas de violencia política que afecta a niños, niñas y jóvenes. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27 (1), pp. 16-25.
- OEA-Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). *Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes*. Washington, D. C.: OEA.
- OMS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2006b). *Estudio del Secretario General de la Naciones Unidas sobre la Violencia contra los niños. Hoja de Datos*. Recuperado el 8 de julio de 2010, de: <[http://www.unicef.org/lac/hoja1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/hoja1(1).pdf)>
- ONU (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2009). *Maltrato infantil, una dolorosa realidad de puertas adentro. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio*. Recuperado el 3 de agosto de 2010, de: <<http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/36731/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF.pdf>>
- Ramírez, C. (2006). El impacto del maltrato en los niños y las niñas en Colombia. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(2), pp. 287-301.
- Unicef (2007). *Cómo eliminar la violencia contra los niños y niñas. Manual para parlamentarios, N° 13*. Nueva York: Unicef.
- Unicef (2009). *Progress for Children. A Report Card on Child Protection Number 8*. Recuperado el 21 de julio de 2010, de: <[http://www.unicef.org/protection/files/ProgressforChildren-No.8_EN_081309\(1\).pdf](http://www.unicef.org/protection/files/ProgressforChildren-No.8_EN_081309(1).pdf)>

“Ellos” y “Nosotros”: La (des)confianza de los jóvenes en Chile*

JORGE BAEZA-CORREA**

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Artículo recibido en mayo 14 de 2012; artículo aceptado en octubre 19 de 2012 (Eds.)

*Cuidame de aquel en quien tengo puesta mi confianza,
que de quien desconfío, me cuidaré solo.
(Antiguo proverbio español)*

Resumen: Las respuestas obtenidas a través de preguntas realizadas a grupos de estudiantes de enseñanza secundaria (focus group) en las ciudades más grandes de Chile, sobre en quién y en qué instituciones confía, son unánimes: sólo se confía en la familia, y respecto a las instituciones, no se confía en ellas. En la búsqueda de aquello que podría subyacer a las respuestas, encontré que la confianza opera como un sistema de inclusión/exclusión. La confianza en la familia es un nosotros incluyente que evidencia la existencia de un “ellos”, afuera de los cuales hay que protegerse. Por el contrario, la desconfianza en las instituciones es un nosotros excluyente, que entrega beneficios para otros y somete a sus arbitrariedades. Excluidos del nosotros social, sólo queda ser unos “ellos” definidos por otros, sin vida propia.

Palabras Clave (Thesaurus Unesco): estudiante de secundaria, comportamiento social, sociedad civil.

Palabras Clave Autor: confianza.

“They” and “We”: Chilean youngsters’ (mis)trust

Abstract: The answers obtained through questions from groups of high school students (focus group) in the biggest Chilean cities, about what institutions and whom they trust in, are unanimous: they only trust in their families; and with reference to institutions, they do not trust in them. When looking for something that could underlie the answers, I found that trusting functions like an inclusion/exclusion system. Trusting in the family is an including we which evidences the existence of a “they”, when being out of them, protection is required. On the contrary, mistrusting in institutions is an excluding we, which provides others with benefits and subdues to their arbitrariness. Excluded from the social we, then we have to be some “they” defined by others, without an own life.

Keywords (Unesco Thesaurus): high school student, social behavior, civil society.

Author’s Keywords: trust.

* Este artículo corto se basa en los datos obtenidos en la primera recolección de información del proyecto de investigación aún en curso y que inició en marzo de 2010: “Vinculaciones entre la construcción y deconstrucción de la confianza y la cohesión social en jóvenes estudiantes de educación secundaria: lineamientos para fortalecer la democracia”. Proyecto financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile, Fondecyt N° 1100649, del cual el autor de este artículo es su investigador responsable. Corresponde a una investigación de carácter cualitativo, que se ubica en el área del conocimiento de la sociología y en la subárea de la sociología de la juventud.

** Sociólogo, Magíster en Sociología y Doctor en Ciencias de la Educación. Académico Investigador del Centro de Estudios en Juventud (Ceju) de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile. Correo electrónico: jbaeza@ucsh.cl

“Eles” e “Nós”: a (des)confiança dos jovens no Chile

• **Resumo:** As respostas obtidas através de perguntas realizadas a grupos de estudantes de ensino médio (focus group) nas maiores cidades do Chile, sobre em quem e em que instituições confiam, são unânimes: só se confia na família, e com relação às instituições, não se confia nelas.

Na busca daquilo que poderia estar subjacente às respostas, encontrei que a confiança opera como um sistema de inclusão/exclusão. A confiança na família é um nós inclusivo que evidencia a existência um “eles”, contra os quais é preciso proteger-se. Ao contrário, a desconfiança nas instituições é um “nós” excludente, que entrega benefícios para outros e se submete às suas arbitrariedades. Excluídos do nós social, só resta ser uns “eles” definidos por outros, sem vida própria.

Palavras-chave (Thesaurus Unesco): estudante de nível médio, comportamento social, sociedade civil.

Palavra-chave autor: confiança.

-1. Introducción. -2. Debates sobre el concepto de confianza. -3. Metodología de recolección y de análisis de datos. -4. Presentación de datos recogidos, análisis y reflexiones sobre ellos. -5. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

Los datos de distintos estudios existentes sobre la confianza en América Latina (varios de ellos series estadísticas de larga data), como el Latinobarómetro o el Latin American Public Opinion Project (Lapop), dan cuenta de un conjunto de sociedades donde la falta de “confianza en los otros” presenta muy altos porcentajes.

El indicador de confianza interpersonal en los datos del Latinobarómetro, prácticamente no tiene variaciones significativas a lo largo de los últimos años. Este fluctúa -desde 1996 hasta el último realizado- en alrededor de veinte puntos porcentuales (respuesta afirmativa a que *sí se podría confiar en la mayoría de las personas*). Si se examinan las tendencias en los niveles de confianza interpersonal de las últimas cuatro rondas de encuestas de Lapop, en los once países para los que se tienen datos desde 2004, se han mantenido muy estables a lo largo del tiempo. Es decir, no han experimentado ningún cambio estadísticamente significativo. Sólo un 22% respondió en la Encuesta Lapop (2010) que la gente de su comunidad es “muy confiable”.

El estudio realizado por Flacso/Ipsos (2010), en el marco del proyecto Gobernabilidad y Convivencia Democrática en América Latina, agrega a los datos anteriores que en la Región, pese a considerar a las personas que viven en su misma comunidad con valores similares

a los propios (66%), los sujetos entrevistados tienden a manifestar desconfianza casi con tanta frecuencia (47%) como a no tenerla (53%), con respecto a quienes habitan en su comunidad.

La preocupación por estos resultados se ha traducido en un muy fecundo trabajo de reflexión en varios de los organismos internacionales con sede en América Latina (Pnud, 2004; Cepal, 2007; Cepal-OIJ, 2008; Cepal, 2010, Cieplan/IFHC, 2007, 2008a, 2008b y 2008c). El punto de partida de dicha reflexión considera que la baja confianza en los otros -indican estos estudios-, constituye un importante desafío a la cohesión social, y con ello al fortalecimiento de la democracia. Un país con alto nivel de desconfianza de unos con relación a otros, es un país que pone en riesgo su estabilidad y su sentido de comunidad. Las conclusiones del Estudio Latinobarómetro (2010, p. 70), indican al respecto que

(...) la confianza es uno de los indicadores más críticos del análisis de la democracia. Es un tema que no está sujeto a políticas públicas, pertenece al ámbito de la cultura de los pueblos, está forjado por la historia y las experiencias, y parece ser el punto de tope de muchas transformaciones.

En esta realidad compartida por América Latina, los datos sobre confianza en Chile adquieren importancia por ser el país de la región donde el Estado ha restringido más notoriamente su presencia, dejando paso libre al sector privado

y con ello a las reglas del mercado. El Estado de Chile se ha desprendido en gran medida de sus responsabilidades en educación, salud, vivienda y previsión, lo que ha significado una profunda transformación cultural en la sociedad. Cada vez más, las personas deben definir por sí mismas sus objetivos, valores y proyectos, lo que produce incertidumbre y agobio, puesto que todo depende de la demanda y la oferta en un mercado que segmenta a la población en todos los ámbitos del quehacer humano. Los cambios en este sentido, han diversificado las vidas de las personas, lo que hace en definitiva que Chile se vea hoy enfrentado a la dificultad de reconocerse en un *nosotros* común. No hay un Chile, sino numerosos Chile: un Chile de educación/salud/vivienda/previsión de calidad para quienes pueden pagar su alto precio, y un Chile de educación/salud/vivienda/previsión de bajo costo, pero de baja calidad.

En Chile la encuesta Cerc (Hunneus, 2010), indica con estabilidad desde 1988 que la respuesta “*se puede confiar en la mayoría de la gente*” se ubica alrededor del 20%, mientras que “*nunca se es suficientemente cuidadoso*” se encuentra siempre cercano al 80%. El estudio de Cieplan/IFHC (2007) sobre Chile, en la Encuesta de Cohesión Social en América Latina, también confirma las tendencias anteriores. Sólo un 10% de los chilenos y chilenas sostiene que “*se puede confiar en la mayoría de las personas*”.

La información sobre juventud y confianza social o interpersonal en Chile no es muy abundante¹. La V Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2006) incluyó una pregunta al respecto, pero esta no tuvo continuidad en la VI Encuesta realizada en el año 2009, y tampoco es posible encontrar datos anteriores. Los resultados de la V Encuesta indicaban que la “*confianza total*” sumada a la “*bastante confianza*”, sólo abarcaban al 22,5% de los sujetos jóvenes; los restantes se distribuían en “*algo de confianza*” (55,1%) y en “*poca confianza*” o “*nada de confianza*” (19,8%). Los Estudios de Valores en Jóvenes Estudiantes de Educación Secundaria en la Región Metropolitana de Chile, de Baeza y Sandoval (2007 y 2009), coinciden con el

dato anterior, e incluso muestran una tendencia al alza en la desconfianza; la respuesta de que “*se debe confiar pero con límites, porque nunca se saben las intenciones de los otros*”, crece de 77,9% a 84,2%.

Otra es la situación de la información sobre la confianza o desconfianza de los jóvenes y las jóvenes en las instituciones. Los datos en este campo son estables a través del tiempo; existe una muy baja confianza en las instituciones vinculadas a instancias políticas y judiciales, siendo los partidos políticos los que menos confianza suscitan en los sujetos jóvenes chilenos. En la VI Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2009) queda claro que los jóvenes y las jóvenes tienen mayor confianza en personas asociadas al entorno íntimo e inmediato, más que en actores institucionales, y más aún si estos últimos se asocian al mundo político. La “*alta confianza*” en la familia es de un 81,5% mientras que solo un 2,7% tiene igual confianza en senadores y diputados.

Los datos estadísticos son categóricos: las personas jóvenes en Chile en general no confían en los otros ni en las instituciones. No obstante esta importante constatación, poco se ha reflexionado sobre aquello que podría estar subyaciendo en estas respuestas cuantitativas.

Las preguntas que surgen son: a qué se refieren las personas cuando dicen confiar o desconfiar de ciertas instituciones y, a su vez, cómo esta construcción y deconstrucción de la confianza se vincula con la cohesión social, en el marco de una sociedad no solo con una importante ausencia del Estado (por lo tanto de mayores exigencias a la individuación), sino también de una sociedad cada vez más compleja por sus niveles de desarrollo, donde las incertidumbres no son sólo parte de un futuro sino también del presente.

Estas preguntas que emergen desde el dato estadístico, al intentarse una respuesta cualitativa, conducen, además, a una interesante discusión metodológica, ya que en los últimos tiempos se ha iniciado un debate sobre la confiabilidad, validez y consistencia de la información cuantitativa que se dispone sobre confianza, y confianza social, en particular.

Yáñez, Ahumada y Cova (2006), cuestionan la forma cuantitativa para medir confianza en

1 Al respecto se puede ver el trabajo de Baeza (2011).

los otros, porque no ofrece posibilidades de elecciones intermedias entre los dos extremos, y además porque no está contextualizada. Se critica también que no se les pida a las personas responder entre confiar y desconfiar, sino entre confiar y ser precavido (cuando en realidad uno puede confiar en los otros y a la vez ser precavido), lo que implicaría superar la perspectiva normativa que ve la confianza como positiva y la desconfianza como negativa. Otros autores, como Valenzuela y Cousiño (2000), consideran que la forma de medir confianza es un indicador inadecuado para América Latina, ya que la confianza en nuestras sociedades se manifiesta frente a personas que se conocen, y no con terceros desconocidos. Para superar este cuestionamiento, indican estos últimos autores, sería necesario hacer la distinción entre *asociatividad* y *sociabilidad*. La asociatividad alude a la disposición de confiar en los demás aunque sean desconocidos, que se expresa en la fortaleza de las relaciones de vecindad, de amistad; mientras que la sociabilidad hace referencia a la fortaleza y densidad que adquieren las relaciones entre personas conocidas, cuyo fundamento se encuentra en el espacio de las relaciones familiares. En un reciente texto de Hardin (2010, p. 267), donde el Apéndice del libro se refiere a la calidad de las preguntas sobre confianza, el autor concluye: "... sería interesante tratar de descifrar lo que la gente piensa al respecto al responder estas preguntas; sin embargo, hasta ahora las investigaciones sobre la confianza no lo han hecho".

Este artículo pretende ser -en cierta medida- una respuesta inicial a la demanda de Hardin, a partir de algunas reflexiones que surgen del análisis e interpretaciones de los datos cualitativos recogidos en la primera de las tres entradas a terreno que contempla el proyecto de investigación "Vinculaciones entre la construcción y deconstrucción de la confianza y la cohesión social en jóvenes estudiantes de educación secundaria: lineamientos para fortalecer la democracia", proyecto financiado por el Fondo para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología del Estado de Chile (Fondecyt). El artículo en particular se concentra en dos de las respuestas más frecuentes y categóricas que se reiteran en la recolección de datos cualitativos,

a través del trabajo de *focus group*: "*sólo confío en mi familia*" y "*por lo general, no confío en las instituciones*".

2. Debates sobre el concepto de confianza

Si bien es posible concordar con Pereda (2009, p. 13) cuando afirma que

(...) pocas personas, si acaso alguna, se topan con obstáculos para aclarar qué significan las expresiones con que se hace referencia a la confianza, quizás porque el autoentendimiento de los animales humanos se encuentra muy familiarizado con sus múltiples formas y tipos; por ejemplo, aquellas que producen la genuina lealtad -confío en que el amigo no me va a jugar una mala pasada- o, la mera racionalidad instrumental que permite calcular que, a la larga, no paga adquirir la reputación de persona poco o nada confiable.

Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que sobre el concepto de confianza es difícil encontrar una definición única, compartida por la mayoría de los teóricos que trabajan sobre el tema.

Mussetta (2006, p. 37) sostiene que sobre confianza es posible reconocer a lo menos tres enfoques distintos.

El capital social, para el cual la confianza ayuda a que una sociedad tenga más y mejores posibilidades respecto al desarrollo económico, la participación social y hasta la democracia. La teoría de la acción racional, que entiende que la confianza constituye un dispositivo instrumental prerequisite para la cooperación en la acción colectiva. Por último, la perspectiva de sistema y el enfoque de la modernidad reflexiva que entiende la confianza como un dispositivo que le sirve al sujeto para manejar la alta cuota de incertidumbre y riesgo de nuestras sociedades contemporáneas.

En el primer enfoque, el del capital social, prima una perspectiva culturalista, donde la confianza sería más una conducta

favorable hacia la sociedad que una predicción del comportamiento de los otros. La decisión de confiar se basa en las normas y valores compartidos por los individuos en un determinado contexto. En esta perspectiva se ubican los trabajos de autores como Robert Putnam, para quien la confianza estaría basada en las normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico, entendidas en los siguientes términos: “yo hago esto por ti -dice Putnam (2002, p. 17)- sin esperar de ti nada concreto, aguardando confiado a que algún otro haga algo por mí más adelante”.

Putnam (2002, p. 14) sostiene que

(...) de la misma manera que el destornillador (capital físico) o una formación universitaria (capital humano) pueden aumentar la productividad (tanto individual como colectiva), así también los contactos sociales afectan la productividad de individuos y grupos. Mientras el capital físico se refiere a objetos físicos, y el humano a propiedades de las personas, el capital social guarda relación con los vínculos entre individuos, las redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza derivadas de ellas.

De aquí la preocupación de Putnam en relación con el hecho de que muchos ciudadanos y ciudadanas de Norteamérica se están quedando “*solo en la bolera*” (como titula uno de sus libros, haciendo referencia al juego de bowling); ya no encuentran compañeros de juego, y ello tendrá efecto en el capital social.

En el segundo enfoque, mencionado por Mussetta, la confianza es una decisión racional basada en un cálculo estratégico, una predicción sobre la conducta de los otros. La confianza es, por lo tanto, una decisión que supone un riesgo, ya que la persona que confía no tiene la seguridad en el otro. En este caso se ubica Russell Hardin, quien ve la confianza como una relación tripartita: A confía en B para hacer X. Hardin (2010, p. 19) afirma al respecto que

(...) yo confío en usted porque pienso que le interesa tomar en serio mis intereses en la materia pertinente, y le interesa en este sentido: usted valora la continuación de nuestra relación y,

por lo tanto, está en su propio interés tomar en cuenta mis intereses. Esto es, usted encapsula mis intereses en sus propios intereses (...) usted tiene algún interés para actuar de manera que no los contravenga y conservar la relación.

Hardin (2010, p. 23) indica que se puede caracterizar la confianza como interés encapsulado,

(...) de la siguiente manera: confío en usted porque pienso que es de su interés atender mis intereses de manera relevante. Esto no es sólo decir que usted y yo tenemos los mismos intereses. Más bien es decir que usted tiene un interés en atender mis intereses porque usted quiere que nuestra relación continúe. Como mínimo, puede querer que nuestra relación continúe porque lo beneficia económicamente (...). En casos más complejos, usted puede querer que nuestra relación continúe y no sufra daños por fallar a mi confianza porque valora la relación por muchas razones, entre ellas, razones no materiales.

El tercer enfoque lo constituyen, principalmente, los trabajos de Niklas Luhmann, donde la confianza reduce la complejidad social en la medida en que supera la información disponible al reemplazar la información insuficiente por una apuesta, hecha en el presente, hacia el futuro, y que se fundamenta en el pasado, por lo cual no es una certeza. La confianza -dice Luhmann (1996, p. 51)- “está asociada con la reducción de complejidad, y más específicamente, de la complejidad que llega al mundo como consecuencia de la libertad de otros seres humanos. La confianza funciona así, para comprender y reducir esta complejidad”.

La confianza -afirma Luhmann (1996, p. 5)- es el más amplio sentido de la fe en las expectativas de uno, es un hecho básico de la vida social: por supuesto que en muchas situaciones, el hombre puede en ciertos aspectos decidir si otorga confianza o no. Pero una completa ausencia de confianza impediría incluso levantarse en la mañana. Sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes.

Incluso no sería capaz de formular una desconfianza definitiva y hacer de ello un fundamento para medidas preventivas, ya que esto presupondría confianza en otras direcciones. Cualquier cosa y todo sería posible. Tal confrontación abrupta con la complejidad del mundo al grado máximo es más de lo que soporta el ser humano.

Además de los tres enfoques reconocidos y presentados por Mussetta, es posible encontrar en Hardin cuatro teorías o modelos sobre la confianza, diferentes a los anteriores. Hardin (2010, p. 263) sostiene que estos modelos o teorías

(...) son pertinentes en las afirmaciones y en la investigación empírica. Tres de ellas se basan en el tipo de razones que se usan para juzgar la confiabilidad de la gente en la que potencialmente confiamos (...). Las razones para juzgar la confiabilidad son el interés encapsulado, el compromiso moral y el compromiso derivado del carácter. Dos de ellas -el compromiso moral y el del carácter- son razones basadas en la disposición, y la otra -el interés encapsulado- es una razón que parte de los intereses. El rasgo común importante de esas tres teorías o interpretaciones de la confianza es que requieren valoraciones cognitivas de la confiabilidad de aquellos en quienes potencialmente se confía. La cuarta teoría se refiere a una confianza disposicional que no se basa en la evaluación de la confiabilidad del individuo en quien se confía (...) [por lo tanto] sin relación alguna con las características de quien es objeto de confianza.

Los tres enfoques presentados por Mussetta y las tres teorías identificadas por Hardin (dejando afuera la cuarta por las razones mencionadas), concuerdan en que la confianza es relacional, que siempre implica un riesgo y que está referida a un contexto. A este respecto, Hevia de la Jara (2006, p. 25), indica que:

(...) la confianza y la desconfianza, se definen como conceptos del sentido

común -representaciones sociales- utilizadas por los actores sociales para caracterizar a cierto tipo de acciones y relaciones sociales: relaciones que implican algún tipo de riesgo significativo para los participantes. Estas caracterizaciones se relacionan y se actualizan en cada interacción, y dependen del contexto y de los agentes en relación. Es decir, son las relaciones sociales entre actores, que implican alguna clase de riesgo, en un contexto particular, las que se definen como confiables o desconfiables.

Concuerta con lo anterior el planteamiento de Tilly (2010, p. 32), quien sostiene que *“la confianza consiste en poner resultados valorados ante el riesgo de las fechorías, los errores o los descuidos de los otros. Las relaciones de confianza incluyen aquellas en las cuales la gente regularmente corre tales riesgos”*.

Por lo tanto, al hablar de confianza se apunta a una triple relación: el sujeto que confía, el sujeto o institución social en que se confía y el objeto sobre el cual reside la confianza. La confianza, además, es una relación que implica un riesgo, hay una referencia a una incertidumbre (se refiere a algo que todavía no es). Por último, la relación y riesgo que implican la confianza, se dan en un contexto determinado, lo que hace de la confianza algo no dado para toda la vida; en este sentido, la confianza es un objeto social, dinámico, y culturalmente construido.

Entender la confianza como algo no homogéneo ni unívoco, sino algo flexible, hace posible entender -a juicio de Mussetta (2006, p. 41)- que la confianza se estructura

(...) a partir de radios o círculos que van desde lo más íntimo y cercano hasta orientaciones abstractas hacia objetos sociales (...) [donde] a medida que se amplían los círculos, la confianza se va transformando, por ejemplo se pasa de ser confianza ciega e incondicional hasta llegar a completa desconfianza.

En esta ampliación de los círculos, se debe reconocer también, agrega Mussetta (2006, p. 42), que desde los sujetos, no sólo hay una variación cuantitativa, sino también una

cualitativa, ya que “la confianza es narrada de diferentes maneras para cada círculo”.

3. Metodología de recolección y de análisis de datos

Las respuestas recurrentes a dos consultas que serán objeto de análisis en este artículo, provienen de la recolección efectuada en 7 *focus group*, en cada una de las tres ciudades más pobladas de Chile: Santiago, Valparaíso y Concepción², lo que da un total de 21 *focus* con la participación de 168 jóvenes.

Como punto de entrada al trabajo de terreno de esta investigación, el objetivo de esta primera recolección de datos fue levantar categorías amplias de información (codificaciones abiertas), que permitieran identificar en quiénes y en qué confían y desconfían los jóvenes y las jóvenes. La investigación en su diseño completo considera luego la obtención de Relatos de Vida³ que permitirán una profundización en la temática (cómo se construye o deconstruye la confianza); y posteriormente, en un tercer momento, un trabajo de Talleres⁴ con jóvenes, que posibilitarán un diálogo con ellos, para validar en conjunto los análisis e interpretaciones realizados.

Los *focus group* efectuados en cada una de las ciudades, implicaron la selección de 7 establecimientos educacionales, donde a su vez el propio establecimiento seleccionó un total de 8 estudiantes (2 por cada nivel de la educación secundaria, siendo uno de ellos mujer y el otro hombre). En Chile todos los establecimientos escolares están clasificados en una escala de cinco niveles socioeconómicos⁵ en función del ingreso y escolaridad de los padres y madres de los sujetos estudiantes. De esta forma se diferencian entre Alto, Medio-Alto, Medio, Medio-Bajo y Bajo. Información en definitiva que permitió conformar 5 *focus group* con estudiantes de establecimientos científico-

humanistas, uno por cada grupo social. A estos se suma otros 2 *focus group*, atendiendo a que, como en la mayor parte de los países, la educación secundaria en Chile posee dos modalidades: Científica Humanista y Técnico Profesional. Dentro de esta última modalidad, existen a su vez dos tipos de dependencia administrativa: municipal y particular subvencionada; situación que llevó a incluir dos *focus group* más para incluir esta segunda modalidad y su forma diferenciada⁶.

Para el análisis de los *focus group*, de acuerdo con lo diseñado, se grabaron las entrevistas, las que luego de transcribirse se analizaron mediante el empleo parcial del análisis comparativo constante. El método de la comparación constante, como es sabido, considera cuatro momentos del análisis cualitativo, los que una vez iniciados, operan simultáneamente a lo largo del análisis: comparación de “incidentes” (en este caso fragmentos de entrevistas), integración de categorías y sus propiedades, delimitación de la teoría, y escritura de la teoría. En el caso específico de este estudio, y dados los objetivos exploratorios de este primer ingreso al campo de recolección de datos, el trabajo realizado fue más bien la utilización de uno de los procedimientos que conforman este método, ya que no hay una finalidad de construcción teórica en esta etapa inicial.

Strauss y Corbin (2002, p. 314) concuerdan que este uso parcial del método es posible, al señalar que

(...) el investigador puede usar algunos pero no todos los procedimientos para lograr sus propósitos. Digamos, por ejemplo, que el investigador hace algunas codificaciones teóricas (o sea, identifica categorías o temas) pero no quiere tomarse el tiempo para construir las categorías de manera compleja en términos de sus propiedades, dimensiones, variaciones o relaciones.

Ello principalmente, sostienen Strauss

2 Estas tres ciudades suman el 45,6% de toda la población de Chile, según el último censo (2002).

3 En la línea de Sautu (2004).

4 Para ello se seguirá las indicaciones de Ghiso (1999).

5 Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2008).

6 Lo habitual es que los establecimientos técnico-profesionales municipalizados atiendan principalmente a jóvenes del grupo socioeconómico bajo y medio bajo, mientras que los particulares subvencionados a estudiantes del grupo medio bajo y medio.

y Corbin (2002, p. 313) por que no todas las personas que usan estos procedimientos “tienen como objetivo construir una teoría de cualquier clase, pues su propósito puede ser la descripción, el ordenamiento conceptual o el descubrimiento de categorías para construir escalas de medición”.

En el caso particular de este análisis, el trabajo implicó de los tres tipos de codificaciones que considera este método, el concentrarse principalmente en el primero de ellos -la codificación abierta-, y en mucho menor medida en codificaciones axiales y selectivas. Para la codificación abierta, cada documento (en este caso cada registro de los *focus group*) se recorre en pantalla haciendo uso del software seleccionado, y se le asignan códigos a los trozos pertinentes. El programa organiza listas de los códigos, lo que permite luego recuperar rápidamente todos los textos que se han indexado con un determinado código en su respectivo contexto. Situación que facilita las comparaciones constantes de todos los indicadores de un código.

4. Presentación de datos recogidos, análisis y reflexiones sobre ellos

De los datos recogidos, como lo he señalado, hay dos respuestas que se destacan por su recurrencia, que pueden resumirse como: *confío en mi familia y desconfío de todas las instituciones*. El análisis y reflexión sobre estas dos respuestas va a constituir el centro de este apartado.

A.- Retracción social: la confianza se encapsula en la familia.

Una primera e inmediata respuesta, y además común a todos los *focus group* realizados, independiente de la ciudad, del estrato social del colegio y del tipo de educación (científica humanista o técnico profesional), es que la confianza se concentra fundamentalmente en la familia.

“... yo confío en mi abuela y en nadie más; ... yo en mi mamá, mi papá y mi hermano; ... yo confío en mi papá, mi mamá y en mis amigos; ... en mi

mamá, mi prima y unos cuantos amigos. ¿Y ustedes?: ... yo en mi mamá, mis primas y mi pololo; ... en mis padres y uno que otro amigo; ... bueno yo en mi papá, mi mamá, mi hermano, mi hermana y algunos de mis amigos...⁷. (Estudiantes de Colegio Científico Humanista de Estrato Bajo de la ciudad de Valparaíso).

La respuesta espontánea “*la familia*” como lugar de confianza, no es una respuesta fuera de lo común. Si bien es habitual escuchar hablar en la vida cotidiana y leer incluso en la prensa que la familia está en crisis, que está en vías o camino de extinción, en la última Encuesta Nacional de Juventud en Chile (Injuv, 2009), se reitera que la familia constituye el grupo humano donde se deposita mayormente la confianza. El 81,5% de los jóvenes y las jóvenes en Chile la califican como de alta confianza (porcentaje nota 8 a 10, donde 10 es “muchísima confianza” y 1 “poca confianza”).

Hace poco, la familia -indica Lipovetsky (1994, p. 159)- era objeto de acusaciones vehementes, una juventud ávida de libertad la asimilaba a una instancia alienante, una movilidad rebelde a una estructura reproductora de relaciones de propiedad y de dominación represiva. Giro de 180 grados: en la actualidad en el *hit-parade* de los valores, la familia ha dejado de ser esa esfera de la que se buscaba escapar lo antes posible, los jóvenes cohabitan cada vez más tiempo con sus padres, el *cocooning* convertido en estrella, los adolescentes en su gran mayoría declaran que se entienden correctamente con sus padres.

La expresión *cocooning* a la que alude Lipovetsky, resume en gran medida lo que hoy se entiende por vivencia en familia. El *cocooning*

⁷ Las citas que se incluyen son textuales, y son representativas de la respuesta habitual que se está caracterizando. Cuando al interior de la cita se introduce un paréntesis con tres puntos (...) indica que se ha retirado una parte, que constituye una digresión que no altera con su retiro el contenido del relato. En los casos que se introduce un paréntesis cuadrado [], con una explicación en su interior, lo que se anota es algún registro del *focus group*, que su inclusión permite captar de mejor forma la conversación que se vivió en la situación.

es el nombre dado a la conducta del individuo que se va retirando a su hogar y socializa cada vez menos fuera de este (cocoón en español significa capullo), es un término generado por la buscadora de tendencias Popcorn (1993), quien sostiene que las personas cada vez más buscan refugio en la privacidad de su hogar, convirtiéndolo en una fortaleza que las hace sentir seguras. Es construir una cápsula que garantizaría tranquilidad, protección, privacidad y control; pero donde el motivo del retraimiento ha vivido cambios a través el tiempo.

(...) el encapsulamiento -indica Popcorn en un texto posterior (2000, p. 45)-, suscitaba [antes] las imágenes cautivantes de habitar, ‘anidar’, y disfrutar en nuestros propios hogares, junto a aquellos que amábamos (...) [pero] ahora nos ha invadido la angustia y el temor. Antes nos refugiábamos por diversión, ahora nos refugiamos por temor.

Este encapsulamiento o vuelta al capullo que plantea Faith Popcorn, que está más marcado por el temor que por el disfrute, se aproxima a las consideraciones de Bauman (2006, p. 9) quien indica que en el tipo de inseguridad actual *“predomina la desconfianza en los demás y en sus intenciones, así como también una actitud que niega o considera imposible tener fe en la constancia y en la fiabilidad del compañerismo humano”*.

Esta imposibilidad de confiar en los demás y en especial en los desconocidos o desconocidas (ya que “el desconocido -agrega Bauman (2006, p. 27)- es un agente movido por intenciones que a lo sumo se pueden intuir, pero nunca se conocerán a ciencia cierta”), es lo que ha llevado a la generación de círculos de confianza, que dan cuenta de una diferenciación entre “nosotros” y “ellos”. Nosotros los miembros de la familia y los otros, que serían los “ellos” fuera de nuestro entorno.

Según Rorty (1995), en los círculos de lealtad o círculos de confianza que se construyen en determinadas situaciones, los “ellos” pueden incluso quedar excluidos del círculo de obligaciones de los “nosotros”. Existiría, entonces, una relación elástica de confluencia entre círculos de confianza más cercanos o

más lejanos. Dependiendo de la situación, unas personas pueden estar dentro del círculo de los “nuestros” y otras veces fuera, y viceversa.

Nuestra lealtad -sostiene Rorty (1995, p. 105)- a los

(...) grupos ampliados se debilitará, e incluso desaparecerá, cuando las cosas se pongan realmente feas. En esas circunstancias gente a la que alguna vez consideramos como uno de nosotros resultará excluida. Compartir la comida con gente empobrecida en la calle es natural y correcto en circunstancias normales, pero quizá no en medio de una hambruna en la que hacerlo supusiera deslealtad con la propia familia. Según las cosas se ponen más feas, los lazos de la lealtad con los que nos son cercanos se estrechan, mientras los que nos unen a los lejanos se relajan.

Estrechar el círculo en un nosotros, distante de los demás, es entender a la familia, según lo indica Lechner (2002, p. 9) como

(...) el último refugio frente a una sociedad agresiva y despiadada. Ella operaría como una fortaleza que defiende al individuo acosado en contra del mundo social (...) considerando su función en las estrategias de repliegue a-social, la significación de la familia estaría cambiando. Si antes su relevancia residía en el papel intermediario (de solidaridad y socialización) entre individuo y sociedad, ahora ella estaría suplantando la vida social. La familia parecería funcionar como un sucedáneo de sociedad.

Este profundo cambio en la familia que visualiza Lechner, constituye uno de los muchos cambios de gran profundidad que trae consigo el estrechamiento que se puede visualizar hoy en los círculos de lealtad y confianza⁸. A juicio de Rorty, en la vivencia de estos círculos de lealtad y de confianza es donde nace la moralidad, la

8 La ampliación o el cierre de los círculos de lealtad y confianza, tiene importantes consecuencias en la formación ciudadana de los sujetos jóvenes, como sostienen Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), haciendo referencia a lo que estos autores llaman el “círculo ético”.

que -sostiene Rorty (1995, p. 109)-

(...) comienza, no como una obligación, sino como una relación de confianza entre los miembros de un grupo estrechamente vinculado, tal como una familia o un clan. Comportarse moralmente es hacer lo que surge de manera natural en el trato con padres o hijos o con los compañeros de clan. Viene a ser respetar la confianza que ellos han depositado en ti. La obligación, como algo opuesto a la confianza, surge en la escena sólo cuando nuestra lealtad al pequeño grupo entra en conflicto con nuestra lealtad a un grupo más amplio.

Respecto a la posibilidad de mantener el “nosotros” en la actual sociedad, donde es más común una cierta dispersión de la familia entre trabajos y estudios que toman la mayor parte del día, y con ello un menor contacto, las nuevas tecnologías son las que vienen a facilitar la permanencia de los vínculos. En palabras de Winocur (2009, p. 33),

(...) el teléfono móvil es clave para mantener la cohesión imaginaria de estos espacios familiares seguros donde habitan nuestras certezas, cuando nos cubre bajo el manto protector de estar siempre comunicados con ‘los nuestros’. En la mayoría de las ocasiones no lo usamos para ampliar nuestras redes de conocidos a entablar nuevas relaciones, como sucede con Internet, sino para no perder el contacto con los nuestros, un circuito de afectos y reconocimientos mutuos que excluye a los otros.

En síntesis, si bien la respuesta espontánea y transversal a todos los niveles socioeconómicos, pone a la familia en el centro de la confianza, esta familia ya no puede entenderse como hace unas décadas. Como bien señala Lipovetsky (1994, p. 160)

(...) es necesario precisar que esta ‘rehabilitación’ de la familia no significa en absoluto un regreso a los tradicionales deberes prescritos por la moral burguesa y religiosa. Lejos de ser un fin en sí -agrega Lipovetsky (1994, p. 162)- la familia se ha convertido en una prótesis individualista en la que los derechos y

los deseos subjetivos prevalecen sobre las obligaciones categóricas. Durante mucho tiempo los valores de autonomía individual han estado sujetos al orden de la institución familiar. Esa época ya ha pasado (...) Ya no se respeta la familia en sí, sino la familia como instrumento de realización de las personas, la institución ‘obligatoria’ se ha metamorfoseado en institución emocional y flexible.

B.- La ausencia de un nosotros social compartido: la brecha entre los avances de la sociedad y los beneficios personales.

Al preguntárseles a los jóvenes y a las jóvenes estudiantes por su confianza en las instituciones, la respuesta común es que se desconfía de todas las instituciones. Ello es lo habitual en todos los *focus group* realizados, independientemente de la ciudad, del estrato social del colegio y del tipo de educación (científica humanista o técnico profesional).

¿Confías en alguna institución?
No. ¿En ninguna? No. ¿Tú?: *tampoco*.
¿Usted? *Tampoco* (Estudiantes de Colegio Técnico Profesional de la ciudad de Concepción).

¿En qué instituciones confían?
Difícil, complicado... [Silencio] ... yo desconfío de todos [agrega otro]. Encuentro que se han demostrado demasiado... demasiadas instituciones lucrando [explica un segundo], entonces ya la confianza ya como que se derrumba. La confianza es una sola es como un papel que uno lo arruga y después ya no puede volver a estirarse (Estudiantes de Colegio Científico Humanista de Estrato Medio de la ciudad de Santiago).

¿Qué instituciones les da confianza entonces? *Ninguna [respuesta unánime]. Todos son ladrones... Los Carabineros [léase policía] me pegaron a mí [interrumpe uno], así que... Los Carabineros son unos abusadores [es reafirmado por otro].* Es decir, ¿No hay ninguna institución en la cual confían?

No [generalizado]. ¿Confían en las noticias, en la televisión? Tampoco [Murmullas]. No, yo encuentro que siempre se van a ocultar algo, para los políticos (Estudiantes de Colegio Científico Humanista de Estrato Bajo de la ciudad de Valparaíso).

Detrás de estas repuestas hay un cierto convencimiento de que uno está solo frente a los distintos sistemas sociales que operan en el país, ya que no se puede confiar en las instituciones del sistema político, del sistema de justicia, del sistema de salud, del sistema educacional e incluso del sistema de seguridad ciudadana, sobre lo cual hay múltiples comentarios de condena en relación con el actuar prejuicioso de la policía.

Pareciera ser que estas respuestas indican que son otros y no “nosotros”, quienes pueden hacer un uso confiado de las instituciones en todos y cada uno de los ámbitos de la vida en sociedad. Nuevamente volvemos a la distinción entre “ellos” y “nosotros”; pero en este caso el “nosotros” da cuenta principalmente de un sentimiento de exclusión, de una imposibilidad de acceder a los beneficios de las instituciones de la sociedad que parecieran estar reservadas para otros.

Sabemos -dice Lechner (2002, p. 1)- de los sentimientos de inseguridad y desconfianza social que exhiben los chilenos. Conocemos las dificultades para nombrar y conversar lo que nos pasa. Salta a la vista la retracción al mundo privado y la familia. ¿A qué razones se deben estas tendencias tan notorias en la sociedad chilena? Una de las razones sería la debilidad del Nosotros (...) falta un relato que relacione los procesos políticos y las experiencias subjetivas de los ciudadanos.

Es cierto además que en Chile, este “sentimiento” no sólo obedece a una consideración subjetiva, sino que tiene bases reales en la distribución del ingreso y en la fuerte segmentación en el acceso a beneficios de igual calidad para toda la población. La inequidad del sistema neoliberal, como ya antes lo he señalado, genera diferencias sustantivas en las remuneraciones, en la atención de salud, en la

calidad de las viviendas y en la infraestructura urbana; como también en aquello que es más notorio al mundo juvenil y además escolar: las grandes diferencias en el sistema educacional.

Sólo a modo de ejemplo, si se considera el ingreso a la educación superior (a propósito del amplio movimiento estudiantil del 2011), claramente uno puede apreciar la inequidad del sistema. Tomando como base los datos del estudio de la Ode y Banco Mundial (2009) sobre las Políticas de Educación Superior en Chile, se pueden constatar situaciones como las siguientes:

- En Chile prácticamente todos los jóvenes y las jóvenes que egresan de la educación secundaria en el país rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pero los resultados obtenidos en ella son muy diferentes según el grupo socioeconómico de pertenencia. Los estudiantes y las estudiantes de las escuelas más pobres tienen mucho menos probabilidad de lograr el puntaje mínimo requerido por la mayor parte de las universidades, y quienes lo logran, no alcanzan -en su mayoría- un puntaje lo suficientemente alto como para ingresar a una universidad de alto prestigio.
- El promedio de los aranceles universitarios es del 30% del ingreso per cápita, y su costo es tres veces más alto que en Estados Unidos, Australia o Japón. Se agrega además que los programas de apoyo financiero para el colectivo de estudiantes se vinculan a los resultados PSU, lo cual no permite llegar a los sectores con más carencias financieras, ya que ellos obtienen bajos puntajes en esta prueba.
- Si bien las probabilidades de ingreso a la educación superior del quintil de ingreso más bajo se cuadruplicó, no deja de ser cierto que los estudiantes y las estudiantes del 40% de las familias más ricas, están sobrerrepresentados en todos los tipos de educación superior en Chile; ocupan el 70,2% de las vacantes de las universidades privadas y el 53,2% de las universidades del

Consejo de Rectores, donde se ubican las universidades públicas.

Un último dato, de acuerdo con el estudio del Ministerio de Planificación Nacional (2009) -Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen)-, que se aplica regularmente en el país, mientras en el decil más pobre la tasa de asistencia a la educación superior es de un 19,1%, en el más rico es de 92,9%. Según datos de este mismo estudio, -Casen 2009 (versión última aplicada)-, una persona con 8 años de escolaridad tenía un ingreso promedio mensual de \$270.208 (aproximadamente US\$540), alguien con 12 años de \$356.628 (US\$710), mientras que alguien con más de 18 años de escolaridad era de \$1.755.359 (US\$3.500).

Hay por lo tanto una experiencia subjetiva, con mucha base real, que lleva a que un importante grupo de la población, especialmente los más pobres, vean un Chile con macrocifras económicas positivas y con un exitoso ingreso a los mercados internacionales, pero también con instituciones sociales con las cuales interactúan en la vida cotidiana, que lo excluyen y le otorgan una mala atención sólo por sus bajos niveles de ingreso.

Muchos de los cambios y logros del país no resultan significativos para un importante porcentaje de chilenos en su vida cotidiana; incluso la aceptación de cierto éxito de otros puede llevar a una mala imagen de sí mismo como “perdedor”. Se tiende a ver como ajeno lo que algunos aplauden y en lo que confían: “es algo de otros”, pero no de un nosotros, ya que no se sienten parte de ello. Lechner (2002, p. 4) dice al respecto: “(...) *tienden a vivirlos (sufrirlos) como fuerzas ajenas y hostiles que avanzan ciegamente a sus espaldas*”.

Hoy, con un Estado disminuido por los efectos de las tendencias privatizadoras neoliberales y de una Nación diluida por los resultados de una globalización, se hace difícil generar un nosotros-país. Las personas se ven desprotegidas por la ausencia del Estado, lo que acrecienta el individualismo y, a su vez, se sienten mucho menos identificadas con una Nación que se confunde entre las demás (se borran los límites de la “comunidad-imaginada”), lo que lleva a la pérdida de un

cierto “deber” de solidaridad con los de un mismo territorio.

En palabras de Jesús Martín-Barbero (2004, p. 33), estamos atravesando

(...) de una sociedad integral, en el sentido de que era una sociedad que buscaba integrar en ella al conjunto de la población, a todos, aún cuando fuera para explotarlos, pues eso significaba que les hacía trabajadores, les daba un trabajo, sin lo cual no había manera de expropiar su plusvalía (...) [a un] nuevo modelo de sociedad de mercado neoliberal, que es la sociedad dual -de integrados y excluidos- en la que el mercado pone las lógicas, y mueve las claves de la conexión/desconexión, inclusión/exclusión, social.

En esta *sociedad dual* -de integrados y excluidos- se ha generado un proceso de individualización, donde los intereses inmediatos hacen de la vida por sobre todo una crónica del *yo*, donde hay una continua alegoría del esfuerzo personal sin reconocer a otros -ni a la sociedad- un aporte en los logros alcanzados.

5. Conclusiones

Me he detenido en dos respuestas sobre la confianza; de lo que ellas dan cuenta -como en todas las narraciones- es de la existencia de dos niveles: los relatos de los sujetos entrevistados, lo que se recoge, el punto de partida; pero, a lo que se llega, es a lo que subyace en los relatos de los sujetos, al sentido socialmente compartido que opera como marco que organiza la información.

En la búsqueda de aquello que subyace en las respuestas recogidas, lo que puedo apreciar es que la confianza en los otros o en las instituciones, opera en gran medida como un sistema de inclusión/exclusión. La confianza en la familia es principalmente un *nosotros incluyente*, nos refugiamos en ella ya que en su interior nos sentimos acogidos, considerados e incluso protegidos. Al revés, no confiamos en las instituciones, donde se constata un *nosotros excluyente*; nos sentimos rechazados, no considerados por ellas e, incluso, desprotegidos por sus arbitrariedades.

En el primer caso hay un “nosotros” con un “ellos” afuera, de los cuales debemos protegernos. En el segundo caso hay un “nosotros” del cual no somos parte, que nos excluye, que vemos que es para “otros”. En este caso, el nosotros excluyente no sólo nos margina, sino que nos hace perder identidad. Excluidos del nosotros social, sólo nos queda ser “ellos”; por lo tanto, sujetos definidos por otros, pero ya sin vida propia.

En esta lógica de pertenencia a una sociedad del *nosotros* excluyente, pareciera ser que ya no es responsabilidad de la sociedad el deber de integrar, sino que pasa a ser una responsabilidad personal. La cohesión social ya no se construye desde la homogeneidad, sino sobre el supuesto de que a nadie se le discrimina; de aquí que la aceptación de la individualidad, del esfuerzo propio, es altamente valorada y exigida en la sociedad de hoy, con lo cual la individualización se acrecienta, pero también con ello la tensión en la propia persona.

Hoy el apoyo de lo público no se descarta, pero al parecer presenta un cambio; ahora se demanda por sobre todo como una compensación al trabajo individual. Ya no se mira tanto como un deber de la sociedad, como un derecho adquirido para con todos y todas, sino como un derecho que se puede exigir por el esfuerzo individual realizado.

Lista de Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las Tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.
- Baeza-Correa, J. (2011). Juventud y Confianza Social en Chile. *Última Década*, 34, pp. 73-92.
- Baeza-Correa, J. & Sandoval, M. (2007). Configuración de valores en jóvenes estudiantes secundarios de la Región Metropolitana. *Boletín de Investigación Educativa*, 22 (2), pp. 35-60.
- Baeza-Correa, J. & Sandoval, M. (2009). Valores en estudiantes de educación media de la Región Metropolitana. Santiago de Chile: Ceju-UCSH (inédito).
- Bauman, Z. (2006). Confianza y temor en la ciudad. Barcelona: Arcadia.
- Cepal (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal & OIJ (2008). Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar. Santiago de Chile: Cepal/OIJ.
- Cepal (2010). Cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores. Santiago de Chile: Cepal.
- Cieplan-IFHC (2008a). Polarización económica, instituciones y conflicto. Dinámicas de la cohesión social latinoamericana. Santiago de Chile: Uqbar.
- Cieplan-IFHC (2008b). Redes, Estado y Mercado. Soporte de la cohesión social latinoamericana. Santiago de Chile: Uqbar.
- Cieplan-IFHC (2008c). Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos. Santiago de Chile: Uqbar.
- Cieplan-IFHC (2007). Encuesta de cohesión social en América Latina (ECosociaAL). Recuperado el 11 de julio de 2010, de: <http://archive.org/details/EncuestaLatinoamericanaDeCohesionSocial>
- Flasco/Ipsos (2010). Estudio de opinión pública en Latinoamérica 2009-2010: gobernabilidad y convivencia democrática en América Latina. San José: Flasco.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: El Taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre culturas contemporáneas*, 9, pp. 141-143.
- Hardin, R. (2010). Confianza y confiabilidad. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hevia de la Jara, F. (2006). ¿Cómo construir confianza? Hacia una definición relacional de la confianza social. En A. Hernández-Baqueiro (coord.) *Transparencia, rendición de cuentas y construcción de confianza en la sociedad y Estados mexicanos*, (pp. 15-35). México, D. F.: Instituto Federal de Acceso a la Información (Ifai).

- Hunneus, C. (2010). Una nueva mirada al mundo del trabajo. Seminario políticas laborales. México, D. F.: Unam.
- Injuv (2006). Quinta encuesta nacional de juventud. Santiago de Chile: Injuv.
- Injuv (2009). Sexta encuesta nacional de juventud. Santiago de Chile: Injuv.
- Lapop (2010). Cultura política de la democracia, 2010. Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles: informe sobre las Américas. Bogotá, D. C.: Lapop.
- Latinobarómetro (2010). Informe 2010. Santiago de Chile: Latinbarómetro.
- Lechner, N. (2002). La recomposición del nosotros. Un desafío cultural. Discusión de resultados de informe del desarrollo humano de 2002 del Pnud. Santiago de Chile: Pnud.
- Lipovetsky, G. (1994). El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Barcelona: Anagrama.
- Luhmann, N. (1996). Confianza. Barcelona: Anthropos, Universidad Iberoamericana, Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martín-Barbero, J. (2004). Crisis identitaria y transformaciones de la subjetividad. En M. C. Laverde et al. (eds.) Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas, (pp. 33–45). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Diuc.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en Sistema de Medición de Calidad de la Educación (Simce). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Planificación Nacional (2009). Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen 2009 Educación). Santiago de Chile: Ministerio de Planificación Nacional.
- Mussetta, P. (2006). Dilucidando la confianza: aportes empíricos para esclarecer el fenómeno en México. En A. Hernández-Baqueiro (coord.) Transparencia, rendición de cuentas y construcción de confianza en la sociedad y Estados mexicanos, (pp. 37–54). México D. F.: Instituto Federal de Acceso a la Información (Ifai).
- Ocde & Banco Mundial (2009). La educación superior en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Pereda, C. (2009). Sobre la confianza. Barcelona: Herder.
- Pnud (2004). La Democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Buenos Aires: Pnud.
- Popcorn, F. (1993). Lo que vendrá (The Popcorn Report). Barcelona: Granica, S. A.
- Popcorn, F. (2000). Conéctese con el futuro. Barcelona: Granica, S. A.
- Putnam, R. (2002). Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Rorty, R. (1995). Pragmatismo y política. Barcelona: Paidós.
- Sautu, R. (2004). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Lumière.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tilly, Ch. (2010). Confianza y Gobierno. Buenos Aires: Amorrortu.
- Valenzuela, E. & Cousiño, C. (2000). Sociabilidad y asociatividad: un ensayo de sociología comparada. *Estudios Públicos*, (77), pp. 322-333.
- Winocur, R. (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular-La conexión como espacio de control de la incertidumbre. México, D. F.: Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Yáñez, R., Ahumada, L. & Cova, F. (2006). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Universitas Psychologica*, 5 (1), pp. 9-20.

Referencia para citar este artículo: Reyes-Terrón, A. M. & Elizarrarás-Hernández, M. (2013). Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 287-304.

Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010 *

ÁNGEL MAURICIO REYES-TERRÓN**

Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social del Gobierno del Estado de México, México.

MOISÉS ELIZARRARÁS-HERNÁNDEZ***

Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social del Gobierno del Estado de México, México.

Artículo recibido en mayo 6 de 2012; artículo aceptado en octubre 17 de 2012 (Eds.)

Resumen: *El presente estudio aborda el tema de los jóvenes mexiquenses de 14 a 29 años de edad que se encuentran en condición de inactividad en el ámbito de lo laboral y educativo, que se integran al recientemente creado concepto de NiNi; el de los jóvenes que ni estudian ni trabajan, la investigación se desarrolló desde una óptica de análisis teórico Socio Antropológico, que permitió observar los componentes mismos del fenómeno, así como, bajo qué especificidades se desarrolla dicho fenómeno. Así, el objetivo del presente artículo, consiste en ofrecer una disertación en torno al actual concepto de NiNi, a partir de información referida, proponiendo como elemento final una conceptualización mucho más acorde a la realidad de la población inmersa en el fenómeno.*

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): Jóvenes, Ninis, conceptualización, socio-antropológico, Estado de México.

Youngsters from the State of Mexico: socialdemographics and employment 2010

Abstract: *This study approaches the topic concerning youngsters from the State of Mexico, with ages ranging from 14 to 29 years who are inactive both in the work and educational fields, who have been integrated to the recent NiNi concept; youngsters who do not study or work. The research is conducted from a Socio-Anthropological theoretical analysis perspective, which allows to observe the components of the phenomenon themselves, as well as under what specificities it develops. Accordingly, its objective consists of offering a dissertation around the current NiNi concept, from referred information, thus proposing, as the final element, a final conceptualization much more in accord with the reality of the population immersed in this phenomenon.*

Key words (Unesco Thesaurus): Youngsters, Ninis, conceptualization, socio-anthropological, State of Mexico.

* El presente **artículo de reflexión** es un producto de la investigación “Re conceptualización del concepto NiNi, caso Estado de México” que realizamos como parte de las actividades del Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social del Gobierno del Estado de México (Cieps), durante el periodo comprendido entre junio a noviembre de 2012.

** Doctorante en Análisis Económico por la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Zaragoza, España. Filiación Institucional: Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social del Gobierno del Estado de México, México. Correo electrónico: angel.reyesterron@yahoo.com.mx

*** Doctor en Humanidades, Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, Filiación Institucional: Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social del Gobierno del Estado de México, México. Correo electrónico: aiamexico2002@yahoo.com.mx

Os jovens, homens e mulheres no Estado do México: características sociodemográficas e emprego 2010

• **Resumo:** *O presente estudo aborda o tema de jovens mexicanos de 14 e 29 anos de idade que se encontram em condição de inatividade no âmbito do laboral e do educativo que se integram ao recentemente criado conceito de NiNi; os jovens que nem estudam e nem trabalham, a pesquisa de uma ótica de análise teórica sócio-antropológica, que permite observar os componentes mesmos do fenômeno bem como as especificidades que se desenvolvem. Assim, o objetivo do presente artigo, consiste em oferecer uma dissertação sobre o atual conceito de NiNi, a partir da informação referida, propondo como elemento final uma conceitualização que esteja muitomais de acordo com a realidade da população imersa no fenômeno.*

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): jóvenes, Ninis; conceitualización, sócio-antropológico, Estado do México.

-Introducción.-1. Los jóvenes y las jóvenes en el estado de México: aspectos sociodemográficos. -2. Jóvenes y empleo. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

El análisis de la situación que enfrentan los jóvenes y las jóvenes¹ de 14 a 29 años en el Estado de México adquiere una importancia preponderante debido a que representan uno de los grupos de población más numerosos; se trata, además, de la entidad federativa más poblada del país. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en sus límites territoriales viven 15' 175.862 personas, de las cuales 4' 348.372 pertenecen a este segmento, lo que constituye 28.7% de la población mexicana total, es decir, poco más de la cuarta parte².

En el año 2010, el Estado de México aportó 13.6% del total de jóvenes que viven en el país, el cual es de 31' 894.979 personas; esta cifra es 10.51 puntos porcentuales mayor al promedio relativo nacional, el cual se sitúa en 3.13 por ciento. Es, por tanto, la entidad federativa

que concentra el mayor número absoluto de personas consideradas en juventud en todo México³.

Para dimensionar el problema, la cantidad de jóvenes que viven en el Estado de México es superior, por ejemplo, a la población total de países como Uruguay, que reportó tener 3' 251.526 habitantes en 2011, o Costa Rica, que cuenta con 4' 301.712 habitantes, en el mismo año.

Lo anterior implica un reto significativo pues se requiere, por ejemplo, proveer de la suficiente cobertura educativa en los niveles medio superior y superior, brindar servicios de salud y seguridad social en este segmento, generar empleos en la cantidad necesaria para satisfacer la demanda de trabajo de los sujetos jóvenes que se encuentran en edad productiva y reproductiva, así como la atención que impone este importante sector estratégico de la población para garantizar su adecuado acceso a la llamada "estructura de oportunidades"⁴.

1 El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española establece a la juventud como aquella edad que se sitúa entre la infancia y la edad adulta caracterizada por la frescura, vigor y energía de la persona que se encuentra en dicha etapa. El Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve, 2007 y 2008) advierte que durante este periodo, el individuo se incorpora paulatinamente a la vida productiva y tiende a buscar su independencia respecto del seno familiar (Cepal-OIJ, 2004; Conapo, 2010a; Inegi, 2011a; Salazar & Serrano, 2011).

2 El Diagnóstico mundial de la juventud (Conapo, 2010a) refiere que existen unos 1 200 millones de jóvenes entre 15 y 24 años de edad en el planeta, lo que representa la cifra más alta de la historia (Imjuve, 2010).

3 El Distrito Federal es la segunda entidad con el mayor número absoluto de jóvenes en 2010 con 2'336.603 personas; le siguen Jalisco y Veracruz. En el otro extremo, se encuentra Baja California Sur que aglutina a 185.189 jóvenes en su territorio (Inegi, 2010). El estado de México es una de las ocho entidades federativas donde se concentra más de la mitad de la población joven de 12 a 29 años en México; esto, de acuerdo con los resultados generales de la Encuesta Nacional de Juventud 2010. Las otras entidades son: el Distrito Federal, Veracruz, Jalisco, Puebla, Guanajuato, Chiapas y Michoacán.

4 Kaztman y Filgueira (1999) entienden por "estructura de oportunidades", las probabilidades de que disponen los individuos para acceder a bienes, servicios y/o al desempeño

Este estudio se justifica fundamentalmente porque la atención a la juventud por parte de la política pública ha sido parcialmente ignorada o simplemente relegada a un segundo plano. Esto se explica, en parte, con las restricciones de índole presupuestal, que han conducido hacia la priorización de necesidades sociales como el combate a la pobreza y, por tanto, hacia la focalización⁵ de los recursos en favor de determinados grupos vulnerables⁶ en México, donde la entidad mexiquense no ha sido ajena a este mismo comportamiento, por parte de las agencias encargadas de estos asuntos. En este sentido, cada vez es más necesario entender la dinámica demográfica y el desarrollo social de la entidad mexiquense y, especialmente, aquella que afecta a su población joven en edad productiva.

Es importante destacar que realizamos esta investigación con el propósito de ofrecer un acercamiento al perfil sociodemográfico y en materia de empleo de la juventud mexiquense, conociendo sus problemas, necesidades y demandas más apremiantes; además, se trata de identificar al conjunto de personas que se encuentran fuera de la actividad productiva, y que al mismo tiempo permanecen al margen de las diferentes opciones de estudio en el Estado de México, cuantificando su número y características esenciales, avanzando hacia los factores que podrían explicar la irrupción de este fenómeno y las formas más adecuadas de intervención pública para su atención en el contexto mexiquense.

Los alcances espaciales de esta investigación comprenden, entonces, la dimensión estatal, sin perder de vista la

nacional, bajando luego a nivel *meso*, es decir, zonas y regiones geográficas. Algunos cruces entre variables resultan pertinentes cuando se analiza la población objeto de estudio. Esto se efectúa siempre que la información lo permite y los hallazgos resultan de interés. Dejamos como anexo un cuadro con desglose regional.

En lo que se refiere al análisis demográfico y de situación del empleo en los jóvenes y las jóvenes, en esta investigación reconocemos la necesidad de ofrecer una mayor atención a esta población en el Estado de México, en aras de aprovechar su potencial productivo y de generación de prosperidad durante los próximos años, donde su dinámica y volumen pueden ejercer una influencia positiva en términos de crecimiento económico⁷, esto hasta el punto donde el mismo converja con su senda de crecimiento equilibrado⁸ a mediano y largo plazo.

Por otra parte, el escrutinio espacial a nivel *meso* de la población joven de 14 a 29 años, en el Estado de México, permite esclarecer cuáles son las principales zonas y regiones de la entidad donde deberán concentrarse o focalizarse los esfuerzos de la política pública, en materia de empleo en la entidad. Las áreas de mayor vulnerabilidad se sitúan en contextos no metropolitanos, con asentamientos dispersos; no obstante, también deben atenderse los espacios urbano-marginales de los Valles de México y Toluca-Lerma, principalmente.

En el rubro de empleo, el estudio argumenta que se debe poner una mayor atención en aquellas personas que deciden no continuar con estudios posteriores a los niveles de primaria, secundaria, educación media superior y/o carrera técnica, así como superior, dado que aparecen como los grupos con mayor vulnerabilidad al fenómeno de los jóvenes y

de actividades. Las oportunidades ejercen un impacto sobre el bienestar de los hogares, al permitir o facilitar a sus integrantes el uso de sus propios recursos o proveerse de recursos nuevos.

5 Hernández, Orozco y Vázquez (2008) señalan que las estrategias de focalización consisten en dirigir la acción gubernamental a una población o territorio definidos, con el fin de lograr la eficiencia en la gestión de los recursos.

6 El primer componente observable dentro de la vulnerabilidad social es la presencia de una condición social de riesgo, de dificultad, que afecta de manera inmediata o en el futuro a los grupos, inhabilitándolos en la satisfacción de su bienestar —en tanto subsistencia y calidad de vida— en contextos tanto sociales como culturalmente determinados (Bayón y Mier, 2010).

7 El crecimiento económico es el incremento en el producto total de una nación a lo largo del tiempo, el cual se mide, generalmente, como la tasa real de incremento en el Producto Interno Bruto (PIB) (Samuelson & Nordhaus, 2010).

8 La senda de crecimiento equilibrado o estacionario (*balanced growth path*) ocurre cuando, por ejemplo, en el Modelo de Solow, todas las variables como el capital, la producción, el consumo y la población, crecen a una tasa constante (Jones, 2000; Romer, 1996, entre otros).

las jóvenes que, en conjunto, no trabajan ni estudian en el Estado de México.

Hemos estructurado el estudio de la siguiente manera: en la primera sección ofrecemos algunos antecedentes en torno a la cuestión y dinámica demográfica que vive la entidad mexicana y el papel trascendental que desempeña su población joven en el presente y futuro inmediatos. El segundo apartado lo centramos en el tema del empleo y la juventud en la entidad y, finalmente, en la última sección recuperamos los principales aspectos a remarcar.

1. Los jóvenes y las jóvenes en el estado de México: aspectos sociodemográficos

Con el propósito de poner en contexto la situación actual de los jóvenes y las jóvenes de 14 a 29 años en el Estado de México, en este apartado analizamos y describimos algunos de sus aspectos demográficos más importantes que dan cuenta de su dinámica. Como ya lo hemos señalado, por lo general el ejercicio se realiza tomando como referente el caso de la nación mexicana en su conjunto.

1.1. Situación demográfica

El Censo de Población y Vivienda 2010 reporta que los 31.8 millones de jóvenes de edades entre 14 y 29 años, que viven en México, representan 28.4% de la población total del país, la cual comprende 112' 336.538 habitantes⁹ (Cuadro 1).

En el Estado de México, la población joven representa, en términos relativos, 28.65% de la población total, esto es 0.26 puntos porcentuales más que lo reportado para el promedio nacional, el cual se sitúa en 28.4 por ciento. La entidad aparece en la posición 17 con referencia al resto de los Estados, ordenados éstos de mayor

a menor, ubicándose entre Jalisco (lugar 16) y San Luis Potosí (lugar 18). Tanto en el ámbito nacional como en el Estado de México, el grupo de jóvenes más numeroso es el de 18 años de edad con 2' 315.644 individuos y 310.610, respectivamente. Por el contrario, el segmento menos sobresaliente en cuanto a número absoluto de personas es el de 29 años de edad, donde existen, en 2010, 1' 605.730 personas y 223.407, según corresponde (Cuadro 1).

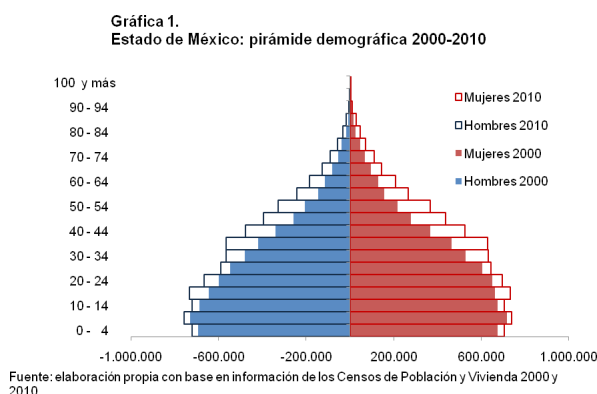
9 Los Estados con mayor participación de jóvenes respecto de la población total de cada entidad federativa son, en primer lugar, Quintana Roo, donde este segmento de sus habitantes representa el 31.6%, seguido de Chiapas con 30.2%. En el otro extremo, aparece el Distrito Federal donde los sujetos jóvenes significan solo 26.4%, siendo la circunscripción con la menor proporción de personas en dicho grupo etario (Inegi, 2011b; Imjuve, 2012b).

Cuadro 1. Población de jóvenes en México y en el Estado de México, 2010

Concepto	Nacional	Estado de México	Participación o diferencia
Población total	112,336,538	15,175,862	13.51
Población total de jóvenes entre 14 y 29 años de edad	31,894,979	4,348,372	13.63
Porcentaje de la población de entre 14 y 29 años de edad	28.39	28.65	-0.26
Relación hombres-mujeres (población total) ^{1/}	95.43	95.09	0.34
Relación hombres-mujeres (población joven) ^{1/}	96.22	96.64	-0.42
Jóvenes según su edad (%)			
14 años	6.86	6.51	0.35
15 años	7.10	6.82	0.28
16 años	6.79	6.51	0.28
17 años	7.16	6.97	0.18
18 años	7.26	7.14	0.12
19 años	6.27	6.30	-0.03
20 años	6.77	6.86	-0.09
21 años	5.81	5.84	-0.03
22 años	6.40	6.51	-0.11
23 años	6.13	6.16	-0.03
24 años	5.92	6.01	-0.09
25 años	5.92	6.05	-0.13
26 años	5.47	5.64	-0.18
27 años	5.47	5.65	-0.18
28 años	5.66	5.89	-0.23
29 años	5.03	5.14	-0.10
Jóvenes según grupo de edad (%)			
% de adolescentes entre 14 y 19 años	41.43	40.25	1.18
% de jóvenes de 20 a 24 años	31.02	31.38	-0.36
% de jóvenes de 25 a 29 años	27.55	28.38	-0.82

1/ Hombres por cada 100 mujeres. Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010, Inegi.

Entre las características demográficas que distinguen al Estado de México se reconocen fundamentalmente transformaciones en la pirámide poblacional; por ejemplo, en el Censo 2010, en comparación con el del año 2000, se observa cierto ensanchamiento en el centro, es decir, entre las personas en edad productiva y, al mismo tiempo, una reducción en la base. En otros términos, la proporción de niños y niñas disminuye y, en contraparte, se incrementan las de jóvenes y personas adultas (Gráfica 1).



Entre 2000 y 2010, el crecimiento medio anual de los jóvenes y las jóvenes de 14 a 29 años de edad es de 0.84% en el entorno nacional, y de 0.90% en la entidad mexiquense. En ambos casos, la tasa de cambio es menor a la que registra la población en su totalidad, 1.43 y 1.48%, respectivamente. No obstante, el aumento de 14.8 y de 2.1 millones significa un reto de gran envergadura para la política pública; esto, guardando debidamente las proporciones, tanto para el país como para el Estado de México (Inegi, 2011b).

Durante el periodo 2000-2010, la tasa media de crecimiento de la población joven en el Estado de México, tal como ocurre en la circunstancia nacional, podría estar explicada en buena medida por fenómenos tales como el descenso en la fecundidad¹⁰ y la migración¹¹ (Inegi, 2011b; Imjuve, 2012b).

10 Fenómeno de la procreación humana efectiva, es decir, los hijos e hijas nacidos vivos en el seno de una población determinada (Inegi).

11 Cambio de lugar de residencia habitual de las personas desde un municipio o delegación, entidad federativa o país de origen, a otro de destino (Inegi).

En cualquier caso, la inversión en capital humano¹² joven es plenamente justificable por su potencial productivo y de generación de riqueza económica; ante ello, resulta esencial ampliar las oportunidades de desarrollo de este grupo de la población, superando las rigideces que imponen los mercados educativos y laborales (Inegi, 2011b).

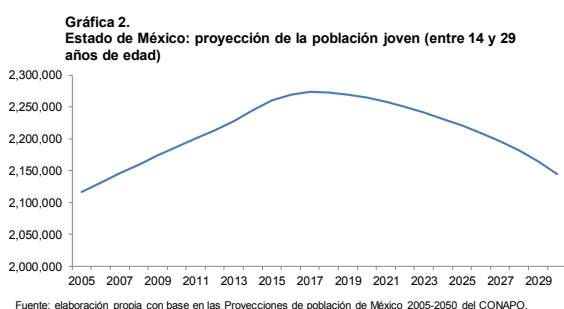
1.2. Juventud mexiquense y bono demográfico

Dada la dinámica demográfica de la población joven entre 14 y 29 años de edad, y según las Proyecciones de Población 2005-2050 del Consejo Nacional de Población (Conapo), dicho segmento continuará aumentando durante los próximos años, al menos hasta el año 2018, por lo que será necesario proveer un adecuado suministro de bienes y servicios públicos a la juventud en rubros como la educación y la sanidad, y brindando atención a la demanda de empleo que aumentará a corto y mediano plazo en el Estado de México, lo que supondrá necesariamente adoptar e implementar un marco de políticas públicas que permitan aprovechar, apropiadamente, el bono demográfico, es decir, aquella situación en que la población económicamente activa (PEA) es mayor que el número de niños o niñas y sujetos adultos mayores¹³ (Gráfica 2).

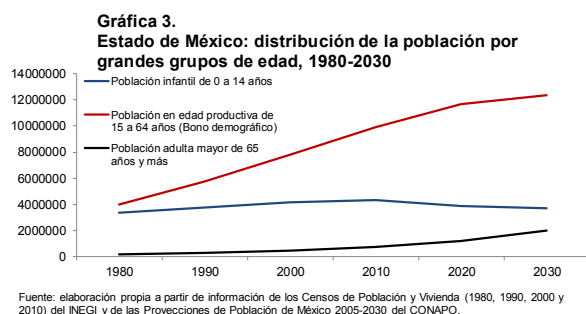
En general, puede esperarse que este periodo de mayor cantidad de personas jóvenes que se encuentran en su fase productiva, al incorporarse al trabajo formal, contribuya positivamente en la generación de una mayor riqueza social y de un mayor crecimiento económico (Inegi, 2011b), tal como lo predicen algunos modelos macroeconómicos como los de Solow, Romer, y de generaciones traslapadas (Jones, 2000; Romer, 1996 y Blanchard & Fisher, 1989).

12 El capital humano corresponde al inventario de conocimientos técnicos y habilidades que se encuentran incorporados en la fuerza laboral de una nación, siendo el resultado tanto de la educación formal como de la capacitación para el trabajo (Samuelson & Nordhaus, 2010).

13 El Conapo (2010a, b) establece que el bono demográfico es un periodo en el que se da una cierta relación favorable entre la población en edad laboral (entre 15 y 64 años) y la población económicamente dependiente (conformada por los sujetos menores de 15 años y los mayores de 64).



Si por el contrario, el dividendo demográfico no contribuye en la generación de una senda de crecimiento equilibrado, los jóvenes y las jóvenes solo se sumarán a la población económicamente dependiente y, al no encontrar opciones, el potencial de capital humano agregado únicamente se dilapidará en mercados informales, domésticos o extranjeros; la transición demográfica, tendiente hacia el envejecimiento simplemente hará el resto. Bajo este escenario, el costo de desaprovechar la cresta de mayor población joven sencillamente profundizará los problemas económicos y sociales que ya se observan en el contexto mexiquense (Conapo, 2009, 2010b; Alba, 2009; de Oliveira, 2009; Guioguli, 2009; Mojarro, 2009; Pederzini, 2009) (Gráfica 3).



En relación con el tema de juventud, no es asunto menor el hecho de que el Estado de México sea una de las entidades del país que más padece el impacto de los procesos migratorios interiores que se producen en México. El Censo de Población y Vivienda 2010 reporta que unas 583.607 personas, que actualmente residen en la entidad, en 2005, es decir, cinco años antes, vivían en otro Estado de la República; al

mismo tiempo, en el mismo periodo, emigraron del territorio estatal 332.627 personas. Por consiguiente, el saldo migratorio es de 250.980 individuos (Reyes & Elizarrarás, 2012).

1.3. Situación conyugal de los jóvenes y las jóvenes

Al analizar la situación conyugal de la población total de jóvenes de edades entre 15 y 29 años, en el Estado de México, se aprecia que 76.24% permanecen solteros; esto equivale a 3 de cada 4 personas; otro 22% se encuentran casados o unidos, y 1.63% están separados, divorciados o viudos; esto en 2010.

Los varones solteros representan una mayor cantidad (67.19%) en comparación con las mujeres (56.21%); además, una proporción más grande de mujeres se encuentran casadas o en unión libre en referencia a los hombres, con porcentajes de 39.82 y 31.14%, respectivamente. De igual manera, la separación, divorcio y viudez ocurren con mayor frecuencia entre las mujeres.

Al extender el análisis a los grupos quinquenales que abarcan la etapa de juventud, en el Estado de México se perciben algunos patrones de comportamiento; por ejemplo, en el rango entre 15 y 19 años, el porcentaje de solteros es muy elevado (94.11%) para el total de este segmento (93.46% para los hombres y 84.29% en el caso de las mujeres). Al mismo tiempo, la proporción de la población casada o unida es baja.

De manera contrastante, en los grupos de 20 a 24 y de 25 a 29 años de edad, es observable una disminución de las participaciones de hombres y mujeres solteros y un aumento de quienes adquieren matrimonio o se unen libremente.

Es importante hacer notar que los jóvenes y las jóvenes solteras, hombres y mujeres, demandan preferentemente acceso a servicios educativos, particularmente en los niveles medio superior y superior. Por el contrario, conforme avanzan en su proceso de maduración, se unen en pareja y forman familias, en esta fase tienden a requerir un mayor ingreso, incorporándose gradualmente al mercado de trabajo.

En el proceso descrito, es fundamental ofrecer a los jóvenes y a las jóvenes, condiciones de acceso tanto a la educación como al empleo, que se adecuen mejor al grupo quinquenal en que se encuentren, ya sea reteniéndolos el mayor tiempo posible en los niveles educativos que les permitan completar su formación académica, para que posteriormente esto les garantice su inserción a la vida productiva en circunstancias favorables para su mejor desarrollo personal y familiar.

Desde el punto de vista de la política pública esto implica ampliar la cobertura educativa en los niveles medio superior y superior; simultáneamente, es muy conveniente proporcionar una mayor información a los jóvenes y a las jóvenes sobre las bondades de la educación y sobre las opciones disponibles. Finalmente, se deben extender las oportunidades de empleo.

1.4. Los jóvenes y las jóvenes en el hogar

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 (Inegi, 2011b), cada vez es más palpable que la salida de los jóvenes y las jóvenes del hogar de su madre y su padre, ocurre a edades mayores. En el contexto nacional, el 59.64% de los jóvenes y las jóvenes de 15 a 29 años de edad vive con alguno (su padre o su madre) o con ambos; en el ámbito del Estado de México la cifra es de 61.86 por ciento. En contraste, en el país 36.23% vive en un hogar diferente al paterno, y en la entidad mexiquense, el dato es de 33.15 por ciento, es decir, un tercio.

Un aspecto destacado es el hecho de que solo 1.97% de los jóvenes y las jóvenes de México viven con el padre, mientras que 13.72% residen en el hogar de la madre; en el caso del Estado de México, las proporciones son muy similares: 1.94 y 13.60 por ciento, según corresponde.

Por otro lado, con base en los Tabulados del Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda 2010 (Inegi, 2011b), en México 20.08% de los hombres jóvenes son jefes de hogar, lo que contrasta con el 4.03% de las mujeres que se encuentran en la misma condición; en el Estado de México las cifras

equivalentes son de 18.52 y 3.22 por ciento, respectivamente.

En general las mujeres jóvenes de 15 a 29 años de edad son esposas del jefe del hogar, lo que ocurre en 24.91% de los casos en el contexto nacional y en el 23.19% para la entidad mexiquense.

Nuevamente estos hallazgos apuntan a la necesidad de ampliar la cobertura educativa y fortalecer los incentivos para retener a la población en juventud temprana en los niveles de educación media superior y superior, durante el mayor tiempo posible, a efecto de asegurar en ellos una educación formal que, eventualmente, les permita emanciparse del hogar de su padre y su madre, lo que suele ocurrir en la fase de la juventud madura, cuando la persona muestra una mayor propensión a integrarse a la vida productiva.

1.5. Escolaridad de los jóvenes y las jóvenes

En México, en 2010 un total de 476.306 jóvenes de 15 a 29 años de edad no cuentan con ningún tipo de escolaridad, 48% son hombres. En el Estado de México la cifra absoluta es de 36.043 personas, de las cuales 49.3% pertenecen al sexo masculino.

Al comparar los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, tomando como referente el número absoluto total de jóvenes -hombres y mujeres- para los Estados Unidos Mexicanos (Cuadro 2), se observa que quienes no cuentan con escolaridad representan 1.61%, quienes tienen primaria significan el 15.79%, secundaria incompleta 8.90%, secundaria completa 27.43%, educación media superior 28.60%, y superior 16.92 por ciento.

En el caso del Estado de México, los jóvenes y las jóvenes de 15 a 29 años de edad que no tienen escolaridad representan menos del uno por ciento (0.89%) del total; quienes concluyeron la primaria tienen un peso relativo de 11.67%, secundaria incompleta 7.66%, secundaria completa 30.09%, educación media superior 32.09% y superior 17.02 por ciento (Cuadro 2).

De manera discrepante, el Estado de México tiene una proporción de jóvenes sin escolaridad menor a la que se registra en el

entorno nacional; lo mismo ocurre con el grupo de quienes tienen primaria y secundaria incompleta; por el contrario, la entidad exhibe participaciones que superan lo observado en el

país en su conjunto en los rubros de personas entre 15 y 29 años de edad, con secundaria completa, educación media superior e, incluso, con educación superior.

Cuadro 2. Distribución de la población de 15 a 29 años según nivel de escolaridad, nacional y Estado de México, 2010 (valores absolutos y porcentajes)

Concepto	Total	Nacional		Estado de México		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Absolutos						
Total	29,547,609	14,461,413	15,086,196	4,042,915	1,984,543	2,058,372
Sin escolaridad	476,306	228,599	247,707	36,043	17,762	18,281
Primaria	4,666,212	2,336,202	2,330,010	471,744	233,201	238,543
Secundaria incompleta	2,629,866	1,426,287	1,203,579	309,558	173,228	136,330
Secundaria completa	8,104,587	3,991,264	4,113,323	1,216,492	611,967	604,525
Educación media superior ^{1/}	8,450,990	4,061,046	4,389,944	1,297,423	623,690	673,733
Educación superior ^{2/}	4,998,276	2,318,417	2,679,859	688,190	314,460	373,730
Porcentajes						
No especificado	221,372	99,598	121,774	23,465	10,235	13,230
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
Sin escolaridad	1.61	1.58	1.64	0.89	0.90	0.89
Primaria	15.79	16.15	15.44	11.67	11.75	11.59
Secundaria incompleta	8.90	9.86	7.98	7.66	8.73	6.62
Secundaria completa	27.43	27.60	27.27	30.09	30.84	29.37
Educación media superior ^{1/}	28.60	28.08	29.10	32.09	31.43	32.73
Educación superior ^{2/}	16.92	16.03	17.76	17.02	15.85	18.16
No especificado	0.75	0.69	0.81	0.58	0.52	0.64

1/ Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada, preparatoria o bachillerato y normal básica.

2/ Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada, profesional (licenciatura, normal superior o equivalente), maestría y doctorado.

Fuente: elaboración propia a partir de información del Censo de Población y Vivienda 2010, Inegi.

Alternativamente, el análisis comparativo del grado de escolaridad que se observa en los ámbitos nacional y del Estado de México, indica que la población mexiquense presenta, en los

diferentes grupos de edad y en los promedios, mejores resultados para su población joven (Cuadro 3).

Cuadro 3. Grado de escolaridad de la población joven de 15 a 29 años de edad, nacional y Estado de México, 2010

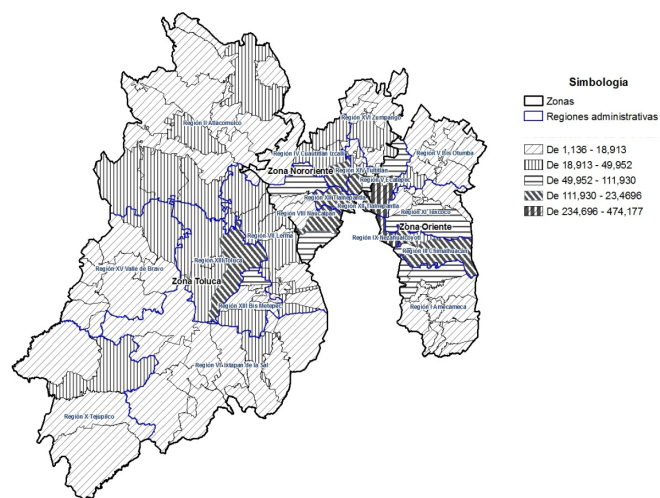
Concepto	Estados Unidos Mexicanos			México		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
15-19 años	9.1	8.9	9.2	9.4	9.3	9.5
20-24 años	10.4	10.3	10.5	10.7	10.5	10.9
25-29 años	10.2	10.2	10.2	10.5	10.5	10.6
Promedio	9.9	9.8	10.0	10.2	10.1	10.3

Fuente: elaboración propia a partir de Inegi, Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados del Cuestionario Básico.

A pesar de que los resultados anteriores favorecen al Estado de México, es importante consolidar los logros alcanzados, fortaleciendo la cobertura educativa y la generación de empleos sobre todo en las zonas y regiones

geográficas que más lo necesitan, a efecto de garantizar un mejor acceso a la estructura de oportunidades y, por tanto, al desarrollo humano de los jóvenes y las jóvenes de 14 a 29 años (Mapa 1).

Mapa 1. Estado de México, distribución de la población total de jóvenes de 14 a 29 años por Zona y Región Administrativa, Municipio y Zona Metropolitana, 2010



Fuente: elaboración propia a partir de información del Censo de Población y Vivienda 2010 (Inegi) y de la Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2005 (Conapo).

2. Jóvenes y empleo

En el presente apartado ofrecemos un acercamiento a las características económicas de la población joven en el Estado de México. Efectuamos el análisis con base en información del Censo de Población y Vivienda 2010. En primer lugar describimos la participación de este segmento de individuos entre la PEA y aquella no económicamente activa (Pnea). Los resultados más elocuentes los exponemos a continuación.

En el Estado de México, un total de 2' 030.879 jóvenes de 15 a 29 años de edad forman parte de la PEA en 2010. Esta cifra equivale a un tercio de la población económicamente activa que se registra en ese periodo. Este hecho da cuenta de la importancia que representa la juventud para el entramado productivo de la entidad, y del país como un todo: 6.42% se encuentran entre los 15 y los 19 años de edad, 12.84% están en el intervalo de 20 a 24, y 13.90% más tienen de 25 a 29 años de edad¹⁴.

En el contexto nacional, como en el caso del Estado de México, la participación económica de los jóvenes y las jóvenes aumenta con la edad y conforme se avanza progresivamente de un grupo quinquenal a otro. La incorporación a la actividad económica puede producirse desde la juventud temprana, y se acentúa según se adquiere una mayor madurez física y mental; además, esta tiende a variar, probablemente, de acuerdo con las características personales de cada individuo como la edad, el sexo, la escolaridad, la situación conyugal, entre otras (Inegi, 2011a, b).

En el anexo 6 mostramos cómo se distribuye la población económicamente activa entre ocupada y desocupada, entre hombres y mujeres, así como la población no económicamente activa, tanto para México como para la entidad mexicana.

En 2010 el Estado de México registró una participación de los jóvenes y las jóvenes en la PEA ocupada del 92.6%, lo que equivale a 1' 235.561 personas, 60.8% hombres y 31.8% mujeres. Esto confirma que por cada dos varones económicamente ocupados existe una mujer con la misma característica.

En lo que corresponde a la PEA desocupada, la entidad presentó un total de 150.301 jóvenes en esta condición, es decir, 7.4% del total de personas en el rango de 15 a 29 años de edad, donde 5.3% fueron hombres y 2.1% mujeres.

En el total, entre los hombres como entre las mujeres, la ocupación aumenta con la edad y grupo quinquenal. En contraste, la desocupación se extiende en términos absolutos en el grupo de 20 a 24 años de edad, para luego disminuir en el segmento de 25 a 29, lo que sugiere una mayor incidencia de inactividad, posiblemente entre los jóvenes y las jóvenes que durante los años previos no lograron acceder a niveles de educación superior; también puede incluirse a los técnicos y universitarios, tanto truchos como los que recién egresan y que tienden a acumularse con quienes, de las generaciones anteriores, no encontraron empleo oportunamente.

Este cuello de botella tendría que ser tomado en cuenta por parte de las políticas públicas para atenuar sus efectos, posiblemente mediante información sobre empleo para jóvenes, lo que permitiría vincular a esta población con los mercados formales de trabajo. Adicionalmente, es recomendable impulsar una mayor capacidad de absorción de trabajadores y trabajadoras por parte de los diferentes sectores productivos, lo que se logrará con la implementación de reformas estructurales que coadyuven hacia una mayor creación de puestos de trabajo.

Por otro lado, en el Estado de México, en 2010, la Pnea de 15 a 29 años de edad alcanzó los 5'287.459 personas, lo que representa 38.10% del total existente en la entidad, de todos los grupos etarios.

En el Estado, 20.21% de los individuos no económicamente activos corresponde a personas de 15 a 19 años de edad, 10.8% a quienes se encuentran entre los 20 y los 24 años, y 7.09% ocurren entre quienes se hallan entre los 25 y los 29 años de edad.

14 En el ámbito nacional, 14' 961.992 jóvenes de 15 a 29 años de edad pertenecen a la PEA, lo que representa 33.47% del total de dicha variable, que se traduce, de hecho, en una tercera parte; además, por cada dos hombres económicamente activos existe una mujer en la misma situación. En México, 7.09% de los sujetos jóvenes que forman parte de la PEA corresponden a individuos entre los 15 y los 19 años de edad; 12.79% están en el tramo de 20 a 24 años, y 13.59% más recaen en el segmento de 25 a 29 años de edad.

Otro hallazgo relevante, tanto en el entorno nacional como en el Estado de México, indica que la Pnea en jóvenes de 15 a 29 años de edad disminuye con la edad y grupo quinquenal, registrándose con mayor frecuencia en las mujeres que en los hombres.

Al considerar los grupos de 15 a 19, de 20 a 24 y de 25 a 29 años de edad, se observa que la PNEA tiende a disminuir en los varones y a acentuarse en las féminas.

Por ejemplo, en el Estado de México, en 2010, en el primer grupo quinquenal existían 1'068.781 individuos económicamente inactivos, 42.5% del sexo masculino y 57.5% del femenino. En el segundo conjunto se registraron 570.787 sujetos en la Pnea: 26.0% hombres y 74% mujeres, y en el tercer segmento, ocurrieron 36.156 casos, de los cuales solo 9.6% se presentaron en individuos hombres y el resto en mujeres.

2.1. Jóvenes que ni estudian ni trabajan en el Estado de México

La información que presentamos en los siguientes cuadros ha sido elaborada utilizando

los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Enoe) para los años 2005 y 2009.

El artículo 22 de la Ley Federal del Trabajo considera como edad mínima laboral los 14 años y como máxima los 29, en el supuesto del final de los estudios superiores como enlace productivo de los jóvenes y las jóvenes en México.

Los resultados anuales que presentamos son un promedio trimestral para los dos años de estudio. Las personas consideradas como "NiNis" (es decir, que ni estudian ni trabajan) son aquellas que no desarrollan una situación laboral de al menos una hora de trabajo a la semana, que no cuentan con negocio propio y que no realizan actividades económicas por su cuenta y que, por tanto, no reciben un ingreso y, además, no se encuentran estudiando (Cuadro 5).

Cuadro 4. Jóvenes que ni estudian ni trabajan en el Estado de México por sexo, 2005-2009

Sexo	2005		2009		Variación % 2009/2005
	Frecuencia	Participación	Frecuencia	Participación	
Hombre	59,118	34.3	82,159	36.9	39.0
Mujer	112,970	65.7	140,259	63.1	24.2
Total	172,088	100.0	222,418	100.0	29.2

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Enoe), 2005 y 2009. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi.

En el Estado de México, en 2005, en promedio se encontraban 172.088 sujetos jóvenes considerados como NiNis. En tanto que para 2009, la cifra aumenta a 222.418 individuos, lo que representa un incremento de 29.2% durante el periodo.

Con respecto a la división por género, existe una menor proporción de hombres en

relación con las mujeres (35% para los varones contra 65% para las féminas); es decir, por cada hombre NiNi existen dos mujeres.

El fenómeno de los NiNis se debe a múltiples factores, pero parece incidir de mayor forma entre las mujeres que se encuentran en edad productiva.

Los resultados de la Enoe 2009 señalan una frecuencia de 82.159 hombres y de 140.259 mujeres, que en términos de participación equivalen a 36.9 y 63.1 por ciento, respectivamente.

El crecimiento de los NiNis en 2009, en comparación con 2005, en el caso de los varones es de 39.0%, y de 24.2% en el de las mujeres; esto quiere decir que el problema se acentúa más entre los primeros.

En relación con el cuadro 6 que establece la frecuencia y participación porcentual de los NiNis por edad, resaltamos que el rango donde hay un mayor número de individuos en esta situación se encuentra entre los 14 y los 17 años de edad.

Cuadro 5. Jóvenes que ni estudian ni trabajan de 14 a 29 años en el Estado de México, 2005-2009

Edad	2005		2009		Variación % 2009/2005
	Frecuencia	Participación	Frecuencia	Participación	
14	21,779	12.6	26,324	11.8	20.9
15	20,396	11.9	25,240	11.3	23.8
16	17,072	10.0	23,370	10.5	36.9
17	15,640	9.1	20,022	9.0	28.0
18	13,778	8.0	19,077	8.6	38.5
19	11,775	6.8	13,247	6.0	12.5
20	9,922	5.8	13,696	6.2	38.0
21	8,278	4.8	12,321	5.5	48.8
22	7,931	4.6	11,022	4.9	39.0
23	8,443	4.9	10,725	4.8	27.0
24	6,974	4.1	10,541	4.7	51.1
25	6,771	4.0	8,706	3.9	28.6
26	6,178	3.6	8,035	3.6	30.1
27	6,431	3.7	7,513	3.4	16.8
28	5,109	2.9	7,044	3.2	37.9
29	5,611	3.3	5,536	2.5	-1.3
Total	172,088	100.0	222,418	100.0	29.2

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Enoe), 2005 y 2009. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi.

En 2005, la participación de personas NiNis entre 14 y 17 años de edad es de 43.6 puntos porcentuales, en tanto que para 2009,

la cifra es de 42.6 por ciento, es decir, uno por ciento menos que al inicio del periodo (Cuadro 6).

Es importante destacar que el crecimiento porcentual más alto, entre 2005 y 2009, se presenta en personas de 24 años de edad, con un aumento de 51.1% de casos NiNis, lo que sugiere que los jóvenes y las jóvenes que pudieron haber terminado una carrera profesional no son adecuadamente absorbidos por el mercado laboral en el Estado de México.

Por otro lado, debe apreciarse que, a mayor edad, la participación de jóvenes en el fenómeno se vuelve menos destacada, lo que se explica por el comportamiento del mercado laboral, dado que el acceso al empleo formal se convierte en un ámbito de mayor probabilidad y en relación con la “*experiencia*”, es decir, la diferencia entre edad y años de escolaridad, lo que permite la potenciación de las oportunidades de empleo.

Al analizar la información por nivel de escolaridad, sorprendentemente se observa que para los años 2005 y 2009, las personas entre 14

y 29 años de edad, en el Estado de México, que ni estudian ni trabajan, cuentan con estudios de secundaria (44.78% en 2005 y 40.40% en 2009) (Cuadro 7).

El segundo grupo en importancia, considerando la escolaridad, corresponde a quienes tienen estudios de preparatoria o bachillerato, con una participación de 20% en 2009, contra 23.6% en 2009.

El tercer grupo de NiNis se sitúa entre quienes tienen un nivel de estudios de primaria, al representar poco más de 19% en 2009 contra 15.2% en 2005.

Es importante mencionar que los NiNis que estudiaron solamente hasta la primaria, y que además no cuentan con un empleo formal, aumentaron en 70.9% entre 2005 y 2009. Este resultado puede derivarse del bajo nivel de cualificación que presenta este grupo de personas.

Cuadro 6. Jóvenes que ni estudian ni trabajan por nivel de escolaridad en el Estado de México, 2005-2009

Nivel de escolaridad	2005		2009		Variación % 2009/2005
	Frecuencia	Participación	Frecuencia	Participación	
Ninguno	2,076	1.188	2,312	1.044	11.4
Primaria	25,929	15.165	44,324	19.409	70.9
Secundaria	76,948	44.775	89,101	40.375	15.8
Preparatoria o bachillerato	40,662	23.583	43,710	20.018	7.5
Carrera Técnica	7,953	4.590	13,257	5.808	66.7
Profesional	18,394	10.629	20,950	9.608	13.9
Maestría	20	0.011	75	0.036	280.8
Doctorado	24	0.015	6	0.003	-77.2
Total	172,088	100.000	222,418	100.000	29.2

Los resultados absolutos no dan cuenta del 100 por ciento debido a que las personas encuestadas no respondieron correctamente.

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Enoe), 2005 y 2009. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi.

A pesar de que los NiNis que cuentan con carrera técnica representan en promedio únicamente 5% (13.257 personas) en 2009, estos observan un crecimiento de 66.7% para finales de la década anterior.

Lo anterior permite constatar cómo el grado de escolaridad está determinando la posición en el trabajo y en las ocupaciones de las personas, ya que el número de individuos con estudios de maestría y doctorado no representa ni siquiera el 0.04 por ciento (81 personas para 2009) del total de sujetos que ni estudian, ni trabajan (Cuadro 8).

Por otra parte, al analizar el número de NiNis en los sectores urbano y rural, observamos que su número aumentó de manera significativa en 2009; esto en referencia a 2005. Para mediados de la década anterior, en el sector rural, el número de individuos que se encontraban en esta situación fue de 127.245 y, para el último año, la cifra aumenta a 161.846 personas, es decir, un crecimiento de 72.8%; en tanto que, en la parte urbana, el crecimiento fue menor aunque no deja de ser significativo (27.2%).

Cuadro 7. Jóvenes que ni estudian ni trabajan por sector en el Estado de México, 2005-2009

Sector	2005		2009		Variación % 2009/2005
	Frecuencia	Participación	Frecuencia	Participación	
Rural	127,245	73.9	161,846	72.8	27.2
Urbano	44,842	26.1	60,572	27.2	35.1
Total	172,088	100.0	222,418	100.0	29.2

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Enoe), 2005 y 2009. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi.

Debemos mencionar que, en términos estrictos, un sujeto joven en desocupación económica o educativa, pero que invierte tiempo en la búsqueda de actividades de esa índole, no debe ser considerado NiNi, por cuanto dicha inversión de tiempo implica una preocupación en alcanzar esos estándares, independientemente de si se logran o no. Lo anterior permite concluir que se debe poner mayor atención en aquellas personas que deciden no continuar con estudios posteriores a los niveles de primaria, secundaria, media superior y/o carrera técnica, dado que aparecen como los grupos con mayor vulnerabilidad al fenómeno estudiado, pues presentan un mayor crecimiento.

Además en el sector rural de la entidad mexiquense, los resultados apuntan hacia la necesidad de priorizar la ampliación de la cobertura educativa en los niveles básico y medio superior, principalmente, sin descuidar

la calidad en el suministro de estos servicios, ya que como lo hemos señalado, el fenómeno NiNi disminuye con un mayor nivel educativo y, concretamente, con mayor número de años de educación formal y grado de cualificación para el trabajo.

Conclusiones

Del análisis anterior se desprende que la elevada concentración de población joven en el Estado de México representa grandes desafíos, como por ejemplo, el establecimiento de una política social de atención a la juventud, focalizada y diferenciada para las Zonas Metropolitanas del Valle de México y Toluca, y también para las No Metropolitanas, distinguiendo esencialmente entre los individuos urbanos y los rurales.

En otros términos, se debe garantizar el adecuado acceso de los jóvenes y las

jóvenes a los derechos sociales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, o bien a la estructura de oportunidades. La política pública debe reconocer que existen dos grandes demandas por parte de este grupo de la población: educación formal y empleo, en concordancia con su maduración cronológica y ciclo vital.

Más allá de asegurar un adecuado suministro de bienes y servicios públicos para los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México, el papel de las instituciones gubernamentales, en los distintos niveles del Gobierno, en materia de juventud tendría que centrarse en transmitir información a dicho segmento sobre los beneficios de la educación, sobre la importancia de prolongar su permanencia en el nivel educativo inmediato superior que les corresponda, y sobre las diferentes opciones educativas disponibles en la entidad y en los lugares donde viven los individuos pertenecientes a este grupo de la población, lo que redundará en un mejor futuro para ellos. De igual manera es fundamental brindarles, por ejemplo, información sobre sexualidad responsable y sobre matrimonio, evitando que asuman responsabilidades que deberían adquirir en una fase de mayor madurez, y no en la juventud temprana.

En algún sentido, las instituciones gubernamentales especializadas en brindar atención a la juventud deberían garantizar el acceso de los jóvenes y las jóvenes a la información que demandan en rubros como educación, salud, empleo, entre otras.

Las personas jóvenes aparecen como agentes económicos que concurren y participan en los mercados educativo y laboral; por un lado demandan información para orientar su toma de decisiones, convirtiéndose en consumidoras de servicios educativos o en oferentes, por ejemplo, de mano de obra, cuando tratan de incorporarse a la vida productiva.

Disponer de información inadecuada puede llevar al sujeto joven a condiciones de elección inapropiada: imperfecta, alejada del óptimo deseado; ante ello, suele darse, por ejemplo, fracaso escolar, deserción, abandono de los estudios.

En muchos casos, los jóvenes y las jóvenes tienden a incorporarse al mercado laboral en forma prematura, enfrentando condiciones reales de vulnerabilidad al subempleo, con precariedad salarial, sin condiciones mínimas de protección social como un contrato de trabajo formal; se trata de condiciones de riesgo futuro mayores para el individuo.

Los sujetos jóvenes deberían contar con información suficiente sobre sus opciones reales de empleo al egresar de determinado nivel educativo (básico, medio y superior), en una economía como la mexicana; al mismo tiempo, deberían establecerse estructuras de incentivos para favorecer e impulsar una mayor formación profesional en las personas jóvenes y en los oferentes de empleo, para capacitar a los individuos, una vez que estos se han enrolado en la vida laboral y productiva.

La permanencia en los estudios por parte de los jóvenes y las jóvenes y su inserción a la producción en su etapa de madurez, tiene una relación estrecha con el tema del bono demográfico que se da en el país y en el Estado de México.

Finalmente, nos parece que la agenda de investigación en este tema ofrece una beta que requiere una mayor profundización y exploración futura.

Lista de referencias

- Alba, F. (2009). *La población en edad laboral: más retos que oportunidades*. En Consejo Nacional de Población (2009). *Foro Nacional "Las políticas de población en México. Debates y propuestas para el Programa Nacional de Población 2008-2012"*. México, D. F.: Conapo.
- Bayón, M. C. & Mier y Terán, M. (2010). *Familia y vulnerabilidad en México. Realidades y percepciones*. México, D. F.: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIS-Unam).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización Iberoamericana de Juventud (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Cepal-OIJ. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de:

- <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/20266/Cepal_OIJ.pdf>
- Consejo Nacional de Población (2010a). *Diagnóstico mundial de la juventud*. México, D. F.: Conapo. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de:
<http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=447&Itemid=15>
- Consejo Nacional de Población (2010b). *La situación actual de los jóvenes y las jóvenes en México*. México, D. F.: Serie de Documentos Técnicos, Conapo. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de:
<http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/Doc_completo.pdf>
- Consejo Nacional de Población (s. f.) *Proyecciones de población de México 2005-2030*. México, D. F.: Conapo. Recuperado el 14 de febrero, de:
<http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=234>
- De Oliveira, O. (2009). *El trabajo juvenil en México a principios del siglo XXI: resumen de los principales resultados*. En Consejo Nacional de Población (2009). *Foro Nacional Las políticas de población en México. Debates y propuestas para el Programa Nacional de Población 2008-2012*. México, D. F.: Conapo.
- Giorguli, S. (2009). *Demografía y economía en el México de hoy*. En Consejo Nacional de Población (2009). *Foro Nacional "Las políticas de población en México. Debates y propuestas para el Programa Nacional de Población 2008-2012"*. México, D. F.: Conapo.
- Hernández, D, Orozco, M. & Vázquez, S. (2008). Métodos de focalización en la política social en México, *Economía Mexicana*, XVII (1), pp. 101-137.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2012b). *Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Generales*. México, D. F.: Imjuve. Recuperado el 23 de julio de 2012, de:
<http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Presentacion_ENJ_2010_Dr_Tuiran_V4am.pdf>
- Instituto Mexicano de la Juventud (2010). *World Youth Conference México 2010 (Memoria)*. México: Imjuve. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de:
<<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/docs/pdfre/0850000.swf>>
- Instituto Mexicano de la Juventud (2008). *Perspectiva de la juventud en México*. México, D. F.: Imjuve. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de:
<<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/docs/Perspectiva%20de%20la%20juventud%20en%20M%C3%A9xico.pdf>>
- Instituto Mexicano de la Juventud (2007). *Juventud, cultura y política social. Un proyecto de investigación aplicada en la ciudad de México, 1987-2007*. México, D. F.: Imjuve. Recuperado el 14 de junio de 2012, de:
<<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/docs/pdfre/0830001.swf>>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. México, D. F.: Inegi. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de:
<<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/aProposito.asp?s=inegi&ep=68&c=2807>>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011b). México, un país de jóvenes, *Boletín Informativo Oportuno Comociendo...nos todos*, 1 (1), pp. 1-4. Recuperado el 13 de junio de 2012, de:
<<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/sociodemograficas/mexico-jovenes.pdf>>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México, D. F.: Inegi. Recuperado el 3 de febrero de 2012, de:
<<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/default.aspx>>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005, 2009). *Encuesta Nacional de*

- Ocupación y Empleo y Cuestionario de Ocupación y Empleo (Enoe)*. Aguascalientes: Inegi.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda*, México, D. F.: Inegi. Recuperado el 3 de febrero de 2012, de:
<<http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=16852&s=est>>
- Jones, C. I. (2000). *Introducción al crecimiento económico*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Kaztman, R. & Filgueira, C. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Mojarro, O. (2009). *Los dividendos demográficos de México: segunda y ¿última llamada?* En Consejo Nacional de Población (2009). *Foro Nacional "Las políticas de población en México. Debates y propuestas para el Programa Nacional de Población 2008-2012"*. México, D. F.: Conapo.
- Pederzini, C. (2009). *Jóvenes y educación*. En Consejo Nacional de Población (2009). *Foro Nacional "Las políticas de población en México. Debates y propuestas para el Programa Nacional de Población 2008-2012"*. México, D. F.: Conapo.
- Reyes, Á. M. & Elizarrarás, M. (2012). *Diagnóstico sobre la situación del Estado de México: Desarrollo Social*. Barcelona: Editorial Académica Española.
- Romer, D. (1996). *Advanced Macroeconomics*. New York: McGraw-Hill.
- Salazar, S. & Serrano, A. (2011). Jóvenes en México: ¿cuántos son, dónde están y qué hacen? *Revista Mexicana de Estudios de la Juventud*, (1), pp. 95-109.
- Samuelson, P. A. & Nordhaus, W. D. (2010). *Macroeconomía con aplicaciones a Latinoamérica*, (19 ed.) México, D. F.: McGraw-Hill.

Tercera Sección:

Informes y Análisis

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica:
<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>)

Índice acumulativo por autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 10 N° 2 julio – diciembre de 2012

Abello, Rocío. Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 929-947.

Acevedo, Karin; Quejada, Raú & Yáñez, Martha. Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 589-606.

Acevedo, Victoria Eugenia & Restrepo, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 301-319.

Acosta-Silva, David Arturo & Muñoz, Germán. Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 107-130.

Aguado, Luis Fernando. Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 735-760.

Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo. Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 233 – 281.

Agudelo, María Eugenia. Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 153 - 179.

Aguilar, Marisol. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 801-811.

Aguirre Dávila, Eduardo. Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1273-1299.

Aguirre, Eduardo Dávila. Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 523 – 534.

Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luis Guillermo. El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 47 – 71.

Aguirre, Laura Daniela. Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 87 – 103.

Albarrán, Griselda & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 957-970.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa. Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 213 – 255.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina. Transformación de actitudes frente

a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.

Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa. La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 35 – 56.

Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 83 – 102.

Alvarado, Sara Victoria. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila & García, Claudia María. La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 235 – 256.

Alvarado, Sara Victoria; Patiño, Jhoana Alexandra & Loaiza, Julián Andrés. Sujetos y subjetividades políticas:

El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 855-869.

Álvarez, Leonardo Yovany. Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1535-1543.

Álvarez, Leonardo Yovany. Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 883-896.

Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 639 – 690.

Andrade, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 481 – 508.

Aparicio, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 155 – 177.

Arias, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.

Arias, Francisco Antonio. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 No. 2 (jul. – dic., de 2011); pp. 703-720.

Arteaga, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.

Asún, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 321 – 338.

Ávila, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la

- rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1639-1674.
- B. Albuquerque**, Maria Betânia. Saberes da ayahuasca e processos educativos na religião do Santo Daime. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 351-365.
- Báez**, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 347 – 362.
- Baeza**, Jorge & Sandoval, Mario. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1379-1403.
- Barragán**, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 411 - 437.
- Barret**, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 635-648.
- Becerra**, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 191 – 215.
- Becker**, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 515 – 537.
- Bedoya Hernández**, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 947-959;
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol 9 N° 2 (Jul-dic., 2010); pp. 607-617
- Bermúdez**, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 615 – 666.
- Bernal**, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 509 - 534.
- Bianchi**, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
- Bianchi**, Eugenia. Problematicando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 1021-1038.
- Bocanegra**, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 201 – 232.
- Bocanegra**, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.
- Bonilla**, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1013-1023.
- Borelli**, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 375 – 392.
- Botero**, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Botero**, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 151 - 173.
- Botero**, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 97 – 130.
- Botero**, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 565 – 611.
- Botero**, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 897-911.
- Buitrago**, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy; Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul. – dic., 2011); pp. 721 – 737.
- Camacho**, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Camargo**, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Camargo**, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1619-1638.
- Caputo**, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 849-860.
- Carballo**, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1331-1347.
- Cárdenas**, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1051-1067.
- Cardona**, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1545-1571.
- Cardoso**, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 607 – 630.
- Carrillo**, Edith. Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 561 – 572.
- Castañeda**, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1459-1490.
- Castellanos**, Juan Manuel. Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 347-370.
- Castellanos**, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política

en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 523 – 563.

Castillo, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 115 – 143.

Castillo, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 755 – 809.

Castillo, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.

Castillo, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés. Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 No. 2 (jul. – dic., de 2011); pp. 573-588.

Castrillón, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 83 – 124.

Castro, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 557 – 576.

Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 123 – 152.

Cebotarev, Nora. El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 17- 56.

Cebotarev, Nora. Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 53 - 77.

Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan. ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 17 - 36.

Cordini, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.

Contreras, Claudio Gonzalo & Pérez, Andrés Javier. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 811-825.

Cova, Félix; Pérez-Salas, Claudia P.; Parada, Benjamín Vicente; Saldivia, Sandra; Riosco, Pedro & Soto, Osvaldo. Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 N° 1 (Ene. - Jul., 2012); pp. 441-452.

Cuadra-Martínez, David; Georgudis-Mendoza, Constantino Nicolás & Alfaro-Rivera, Robinson Alejandro. Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 983-1001

Chaves, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida . Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 1003-1019.

Da Silva Araújo, Sônia María. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 221-242.

De Fátima, María. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.

De Freitas, Marcos Cezar & De Mecena, Elizane Henrique. Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.195 – 203.

De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora. Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 67 – 86.

De La Hoz, Fabio José; Quejada, Raúl & Yáñez, Martha. El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 427 – 439.

De la Vega, Eduardo. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.

Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando. La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 217 – 255.

Del Valle, Alejandro. Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 577 - 605.

De Oliveira, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.

Díaz, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique. La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 371-380.

Díaz, Silvia Paulina. Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1149-1157.

Domínguez, María Isabel & Castilla Claudia. Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 141-160.

Dos Santos, Rubenize Maria; Nascimento, Maria Aparecida & de Araújo Menezes, Jaileila. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 289-300.

Duek, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – Jun., de 2007); pp. 309 – 326.

Duek, Carolina. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 799-808.

Duque, Iván Leonardo & Parra, José Hernán. Exposición a pantallas, sobrepeso y desacomodamiento físico en niños y niñas. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 971-981.

Durán, Ernesto. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.

Durán, Ernesto Strauch; Guáqueta Rodríguez, Camilo Andrés & Torres, Astrid Quintero. Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. Vol. 9 N° 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 549-559.

Echavarría, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul. –dic., 2003); pp. 145 – 175.

Echavarría, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1439-1457.

- Egas**, Verónica & Salao, Emilio. Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. *Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes*. Vol. 9 N° 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 899-911.
- Eming**, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.
- Erazo**, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 83 – 102.
- Erazo**, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1303-1329.
- Erazo**, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 723 – 754.
- Elvira-Valdés**, María Antonieta & Pujol, Lydia. Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 367 – 378.
- Espinosa**, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo ‘indie’ a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 321 – 354.
- Fagundes**, Marcelo & Piuzana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 205 - 220.
- Fernández**, Aleida & Vasco, Eloísa (in memoriam). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 467 - 479.
- Feixa**, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.
- Galvis**, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 587-619.
- García**, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- García-Castro**, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 439 - 454.
- García-Villanueva**, Jorge; De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S. Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 495 - 512.
- Ghiso**, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 535 – 556; Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 815-824.
- Gallo**, Nancy Eliana & Molina, Astrid Natalia. Línea de base del programa “Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes”. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 415 - 426.
- Gallego**, Gabriel. Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. Vol. 9 N° 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 913-928.
- Gillman**, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 329 - 345.
- Girardo**, Cristina & Siles, Oscar Mauricio. La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 131 - 146.
- Guzmán**, Rosa Julia & Guévora, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 861-872.
- Gómez**, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 59-81.
- Gómez**, Martha Ruth. Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 649-668.
- González**, Aída María & Tamayo, Oscar Eugenio. Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 379-396.
- González Aguirre**, J. Igor Israel. (De)construyendo la esfera pública Juventud y (la otra) cultura política. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 147 – 157.
- González-Laurino**, Carolina. Usos y consecuencias de las ideas de riesgo y vulnerabilidad social en el peritaje socio-psicológico. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 927-941.
- González**, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1731-1747.
- González-Rivas**, Nazly. Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 563-578.
- González**, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 17 – 49.
- Guaraná**, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 179 – 208.
- Guerra**, María Cecilia. Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 355 – 374.
- Guerrero**, Doris. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
- Guerrero**, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia. El “amor pasional” a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 173-190.
- Guerrero**, Patricia & Palma Evelyn. Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1025-1038.
- Guevara**, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 209 – 234.
- Ghiso**, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María. Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 129-140.
- Gutiérrez**, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.

- Gutiérrez**, Consuelo. Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 397-413.
- Gutiérrez**, Maggüi; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.
- Guzmán**, Jorgelina. Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 257 – 270.
- Hecht**, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 981-933.
- Henao**, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Henao**, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Henao**, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 n° 2 (jul. – dic., 2004); pp.105 - 144.
- Henao**, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1405-1437.
- Hernández**, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 57 – 71.
- Hinojo**, María Angustias & Fernández, Andrés. El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 159 – 167.
- Hincapié**, Alexander & Quintero, Sebastián. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 93 – 105.
- Hincapié**, Claudia María. Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 683-702.
- Hurtado**, Deibar René. “Ciudadesespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 214-226.
- Hurtado**, Déibar René. La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 81 – 110.
- Isaza**, Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Jaramillo**, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 75 – 95.
- Jaramillo**, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 175 - 188.
- Jaramillo**, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 267 – 287.
- Jiménez**, Andrés Eduardo; Castillo, Domérica Valeria & Cisternas, Laura Camila. Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 825-840.
- Jiménez**, Magdalena. La “juventud inmigrante” en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 363 – 391.
- Jurado**, Claudia & Tobasura, Isaías. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? . Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 63 – 77.
- Klaus**, Andrés. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA). Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 269 - 291.
- Köhler** Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 463 – 484.
- Köhler** Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 37 – 57.
- Korstanje**, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.
- Kropff**, Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 83-100.
- León**, Ana Teresa. El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 869-884.
- Lizarralde**, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.
- López**, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 213 – 236.
- López**, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.
- López**, Marta Isabel & Schnitter, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1099-1116.
- López**, Marta Isabel. Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 509 – 521.
- López-Moreno**, Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 255-268.
- Lora**, Josefa. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Vol. 9 N° 2 (Jul-dic., 2011); pp. 739-760.
- Loaiza**, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.
- Londoño**, David Alberto & Herrera, José Darío. Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novissima Retórica. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 271-285.
- Lozano**, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes

- adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 739 – 768.
- Lozano**, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria. Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 101-114.
- Llobet**, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 149 – 176.
- LLobet**, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 573 – 603.
- Luciani**, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 885-899.
- Macías**, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp.141 – 174.
- Magno**, Lucas; Doula, Sheila Maria & de Almeida Pinto, Neide Maria. “Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora”: cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 305-320.
- Maldonado**, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
- Malinowski**, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp.801 – 819.
- Mariñez**, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 85 – 120.
- Márques**, Fernanda Telles. Intolerancia e in[ter]venciones: “los menores” y “los niños” en el imaginario social brasileño. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 797 – 809.
- Martins**, Luana Timbó & Castro, Lucia R. de. Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 619 – 634.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 169 – 178.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 535 – 545.
- Medan**, Marina. “Proyecto de vida”? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. Vol. 10 No. 1 (ene. – Jun., de 2012); pp. 79 – 91.
- Mejía**, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 873-883.
- Meléndez**, Juana María; Cañez, Gloria María & Frías, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1131-1147.
- Menjívar**, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 995-1012.
- Menkes**, Dominique. La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. Vol. 10 N° 1 (Ene-Jun., 2012); pp. 51-62
- Mesa**, Ana María & Gómez, Ana Cristina. La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 835-848.
- Mesa**, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.
- Micolta**, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 163 – 200.
- Mieles**, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 809-819.
- Mieles**, María Dilia & Acosta, Alejandro. Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.205 – 217.
- Molinari**, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los ’70 y la reflexividad estética de los 90’. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 61 – 82.
- Montaña**, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 625 – 638.
- Montesinos**, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 293-310.
- Montoya Canchis**, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1229-1254.
- Mora**, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 181 – 212.
- Moratilla-Olvera**, María Isabel & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 841-854.
- Morfin**, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 61-80.
- Mosqueira**, Mariela Analía. “De menores y consumidores”. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 105 - 129.
- Müller**, Verónica Regina & Arruda, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 513 – 525.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 37 – 59.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 n° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 841 – 857.
- Muñoz**, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 283 – 308.
- Muñoz**, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 145 – 180.
- Muñoz-López**, Sandra Milena & Alvarado, Sara Victoria. Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 105-128.

- Murcia**, Napoleón & Jaramillo, Luis Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 175 – 212.
- Murcia**, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 821 – 852.
- Murcia**, Napoleón & Melo, Luis Gerardo. Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 669 – 682.
- Murcia**, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 235 – 266.
- Murrieta**, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 821-834.
- Mustard**, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 639-680.
- Myers**, Robert. Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 59 – 83.
- Núñez**, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 149 – 190.
- Ocampo**, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 287-304.
- Osorio**, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1169-1193.
- Ospina**, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 51 – 81.
- Ospina**, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 811 – 840.
- Ospina-Alvarado**, María Camila & Gallo, Linda Brigitte. Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 827-846.
- Ossa**, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1159-1168.
- Ovalle**, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 541 – 561.
- Oviedo**, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 N° 2 (Jul-dic., 2011); pp. 929-943.
- Páez**, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 989-1007.
- Patiño-Giraldo**, Luz Elena. Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 885-897.
- Paredes**, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” em la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 295 – 317.
- Paredes**, Maria Teresa; Lega, Leonor I.; Cabezas, Hannia; Ortega, Marjorie E.; Medina, Yeni & Vega, Carolina. Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. Vol. 9 N° 2 (Jun - Dic., 2011); pp. 761 - 768.
- Parra**, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 455 - 479.
- Pedraza**, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 177 – 216.
- Pedraza**, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.
- Peñaranda**, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 207 – 230.
- Peñaranda**, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 167 – 189.
- Peñaranda**, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Peñaranda**, Fernando. La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 N° 2 (Jul-dic., 2011); pp. 945-956.
- Pérez-Gil**, Sara Elena; Paz, Claudia & Romero, Gabriela. Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 847-868.
- Pérez-Rodríguez**, Irma Leticia. Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 871-882.
- Pérez**, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.
- Piedrahíta**, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1713-1729.
- Pineda**, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Pineda**, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Pinilla**, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 769 – 800.
- Pinillos**, Mónica. Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 579 - 591.
- Plascencia**, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 245 - 267.
- Plesnicar**, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul. – dic., 2010); pp. 1209-1227.
- Puyana**, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 111 – 140.

- Quintero Velásquez**, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 73 – 94.
- Quiroz**, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Rausky**, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 681-706.
- Remorini**, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 961-980.
- Reyes**, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios. La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1039-1050.
- Rivera-González**, José Guadalupe. Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 331-346.
- Robles**, Leticia & Pérez, Ana del Carmen. Expectativas sobre la obligación filial: comparación de dos generaciones en México. Vol. 10 N° 1 (Ene – Jun., 2012); pp. 527-540.
- Rodríguez**, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 15 – 47.
- Rodríguez**, Ernesto. Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 75 – 126.
- Rodríguez**, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 539 – 571.
- Rojas**, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 885 – 906.
- Rojas**, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1595-1618.
- Rosselli**, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.
- Runge**, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 51 – 81.
- Runge**, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 31 – 53.
- Salamanca**, Luisa Matilde. Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1117-1129.
- Salazar**, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Salazar**, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1491-1512.
- Sánchez**, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.
- Sánchez**, Paula Vanessa. La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 453 – 465.
- Sánchez**, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 111 – 146.
- Sánchez**, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1675-1711.
- Saucedo**, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 2006); pp. 121 – 147.
- Saucedo**, Iván Alejandro & Taracena, Bertha Elvia. Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 269-286.
- Scheuer**, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1083-1097.
- Serrano**, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
- Serrano**, Héctor; Zarza, Martha Patricia; Serrano, Carolina; Gómez, Beatriz & Iduarte, Joaquín. Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Vol. 9 N° 2 (jul. – dic., 2011); pp. 769 – 782.
- Sevilla**, Teresita María. “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 257 – 294.
- Sanfillán**, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 921-932.
- Simões** Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane. Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 161-172.
- Soto**, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 393 – 422.
- Soto**, Cristian David. La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 N° 1 (Ene-Jun., 2012); pp. 611-624.
- Suárez**, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
- Suárez**, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 17 – 55.
- Tamayo**, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 181 – 205.
- Tamayo**, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 85 – 110.

- Taracena**, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 393 – 409.
- Tobasura**, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1573-1594.
- Torres**, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 167 – 199.
- Torres**, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres**, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 135 – 154.
- Tovar**, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Triana**, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 933-945.
- Trujillo**, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Tuñón**, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 903-920.
- Tuñón**, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp. 179 – 194.
- Umayahara**, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 21 – 49.
- Unda**, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp. 593 – 610.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 321-330.
- Uribe**, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1513-1533.
- Uribe**, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (Ene - Jul., 2012); pp. 481 – 494.
- Urteaga**, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 667 – 708.
- Urueña**, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Valadez**, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 783 – 796.
- Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Van Kuyk**, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 949-969.
- Vargas**, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 691 – 721.
- Vázquez-Ceballos**, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 45-60.
- Vázquez**, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 423 – 455.
- Vázquez**, Verónica & Castro, Roberto. “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 709 – 738.
- Vélez**, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 289 – 320.
- Vera**, José Ángel; Bautista, Gildardo; Ramírez, Manuel & Yáñez, Adrian Israel. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 943-955.
- Vergara**, Edgar Mario; Montaña, Nidia; Becerra, Rosalba; León-Enríquez, Oswald Uriel & Arboleda, Catalina. Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 226-254.
- Vergara**, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 55 – 80.
- Vergara**, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 105 – 133.
- Villalba**, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 131 – 149.
- Vommaro**, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 191-214.
- Vommaro**, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 485 – 522.
- Wilhelm**, Karin; Martin, Gabriela & Miranda, Christian. Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. Vol. 10 N° 1 (Ene – Jun., 2012); pp. 339-350.
- Zampieri-Grohmann**, Márcia; Flores-Battistella, Luciana & Lütz, Carolina. A ética no consumo: qual a percepção da juventude? Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 913-925.
- Zapata**, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1749-1769.
- Zapata**, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1069-1082.

Zarza, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1349-1377.

Zicavo, Nelson; Palma, Claudia & Garrido, Gustavo. Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 219 – 234.

Zuluaga, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 127 – 148.

Índice temático

Abandono: Bocanegra (Vol. 5, N° 1)

Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, N° 1)

Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, N° 1)

Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)

Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, N° 2)

Actividad física: González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)

Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)

Acción: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1)

Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)

Acción discursiva: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2)

Acción política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 N° 2)

Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)

Adaptación: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)

Adaptación inclusive: Aguirre (Vol. 9, N° 2)

Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)

Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)

Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Cordini (Vol. 3, N° 1); Feixa (Vol. 4, N° 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Hincapié (Vol. 9, N° 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)

Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9 N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)

Adolescente infractor: Sánchez (Vol. 10 No. 1)

Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, N° 1)

Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, N° 1)

Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)

Afiliación: Malinowski (Vol. 6, N° 2)

Agencia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Guaraná (Vol. 7, N° 1)

Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)

Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)

Agresión: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2)

Agresión entre pares: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2)

Agresión virtual: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2)

Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)

Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)

Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2)

Alfabetización tecnológica: Aguilar (Vol. 10, N° 2)

Alienación: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 N° 2)

Alienación social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)

Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2)

Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, N° 1)

Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)

Alumnos y alumnas: León (Vol. 9 N° 2)

Alimentación: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 N° 2)

Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, N° 1)

Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)

América Latina: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Gillman (Vol. 8, N° 1)

Análisis Crítico del Discurso: Ocampo (Vol. 9, N° 1)

Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)

Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, N° 1)

Análisis pragmático: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2)

Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)

Ancianos y ancianas: Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)

Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)

Anomía: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1); Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 N° 2)

Antropología pedagógica: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)

Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)

Apoyo institucional: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)

Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); López, Schnitter (Vol. 8, N° 2); Aguilar (Vol. 10, N° 2)

Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)

Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2)

Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, N° 2)

Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)

Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Sálvia (Vol. 10 No. 1)

Argumentación pragmatológica: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)

Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1)

Arqueología-genealogía: Arias (Vol. 9, N° 2)

Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, N° 1)

Arte: Guerra (Vol. 7, N° 1)

- Articulaciones:** Abello (Vol. 7, N° 2)
Arraigo: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1)
Asertividad: Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)
Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Asistencia escolar: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2)
Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, N° 1)
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Autoeficacia y VIH/Sida: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial)
Autoestima: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autoestima en profesores y profesoras: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autoestima profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autonomía: Ospina (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Autorregulación: Martínez, García (Vol. 9, N° 2)
Autorregulación académica: Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1)
Ayahuasca: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Barrios populares: Santillán (Vol. 8, N° 2)
Beboteca: Mejía (Vol. 8, N° 2)
Bien público: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bien privado: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bien mixto: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Bienestar y pobreza: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2)
Bienestar general: Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N° 2)
Bienestar en la niñez: Aguado (Vol. 7, N° 2)
Biologización: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Bogotá: Henao (Vol. 2, N° 2)
Branquitude: Cardoso (Vol. 8, N° 1)
Branquitude Acrítica: Cardoso (Vol. 8, N° 1)
Branquitude Crítica: Cardoso (Vol. 8, N° 1)
Brasil: Becker (Vol. 5, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
Blended learning: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1)
Bullying: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
Calidad: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
Calidad de vida: Miele, Acosta (Vol. 10 No. 1)
Calificación: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Calle: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
Callejera: Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Callejerización: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Callejeros y Callejeras: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1)
Cambio: Hernández (Vol. 3, N° 1); Cebotarev (Vol. 1, N° 2)
Cambio cultural: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Cambio familiar y social: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Campo de la rectoría: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
Capacidad de pago: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Calidad: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Capacidades: González (Vol. 6, N° 2)
Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Capital social: González (Vol. 7, N° 2-Especial)
Capital humano: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Categorías: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 N° 2)
Castigo: Murrieta (Vol. 8, N° 2)
Centrales: González (Vol. 7, N° 2-Especial)
Centro de atención infantil: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2)
Ciencia: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Ciencia de familia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Ciencias naturales: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)
Ciencias Sociales: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9 N° 2)
CIF: Salamanca (Vol. 8, N° 2)
Ciudad: Urteaga (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Hurtado (Vol. 9, N° 1)
Ciudad de San Pablo, Brasil: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1)
Ciudadanía: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Llobet (Vol. 4, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Castillo (Vol. 1, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9 No. 2)
Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Ciudadanía juvenil: Ocampo (Vol. 9, N° 1)
Ciudadanías: Muñoz (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1)
Ciudades globales: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Clases sociales: García, Pérez (Vol. 8, N° 1)
Coficiente intelectual (CI): Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)
Cognición creativa: Parra (Vol. 8, N° 1)
Colectivos juveniles: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1)
Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2)
Colombia: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Aguado (Vol. 7, N° 2). Paredes, Lega, Cabezas, Ortega,

- Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2).
- Colonía:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
- Combatientes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
- Competencias:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
- Complejidad:** Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
- Complemento alimenticio:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
- Componentes principales:** Aguado (Vol. 7, Nº 2)
- Comportamiento alimentario:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
- Comportamiento discursivo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Comportamiento del consumidor:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)
- Comportamiento escolar:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
- Comprensión:** Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
- Comprensión lectora:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
- Comunicabilidad:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
- Comunicación:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2); Ovalle (Vol. 10 No. 1)
- Comunidad:** Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
- Comunidad educativa:** Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
- Comunidades de aprendizaje:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Concepciones:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
- Concepciones culturales:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
- Concepciones de infancia:** Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
- Concepto:** González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Conceptos:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
- Concepto tiempo:** León (Vol. 9 Nº 2)
- Condiciones de vida:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
- Condiciones margen:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
- Condiciones sociales:** Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
- Conducta antisocial:** Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
- Conductas delictuales:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
- Configuraciones:** Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
- Configuración de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Conflicto armado:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
- Conocimiento – emancipación:** Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
- Colegio:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
- Consentimiento informado:** Ovalle (Vol. 10 No. 1)
- Constitución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Constituyentes inmediatos:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Construcción de identidad:** Mieles, García (Vol. 8, Nº 2)
- Construcción de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Construcción de conceptos:** León (Vol. 9 Nº 2)
- Construcción social de la esfera pública:** González (Vol. 10 Nº 1)
- Construcción social de la realidad:** Vergara (Vol. 6, Nº 1)
- Construcción y estimación de modelos:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
- Constructivismo social:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
- Consumo:** González (Vol. 3, Nº 2)
- Consumo cultural:** Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
- Contemporáneo:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
- Contexto cultural:** López (Vol. 9, Nº 2)
- Contexto natural:** Guevara (Vol. 7, Nº 1)
- Contexto social:** López (Vol. 9, Nº 2)
- Contextos clínicos:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)
- Contextos no clínicos:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)
- Contingencias de refuerzo:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
- Control parental:** Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
- Corporeidad:** González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
- Corresponsabilidad:** Galvis (Vol. 7, Nº 2)
- Cortisol:** Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
- Costa Rica:** Menjívar (Vol. 8, Nº 2); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
- Cotidianidad:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
- Cooperación:** Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Cooperación internacional:** Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1)
- Crédito:** Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
- Crianza:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Martínez, García (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
- Crianza de niños:** Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
- Crisis de sentido:** Erazo (Vol. 2, Nº 2)
- Crisis social y educativa:** Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
- Crisis socioeconómica:** Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
- Cronotopo:** Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
- Cuadernos escolares:** Bernal (Vol. 8, Nº 1)
- Cuerpo:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Kropff, (Vol. 9, Nº 1)
- Cuerpo y estética:** Molinari (Vol. 4, Nº 1)
- Cuerpo simbólico:** Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Cuestión agraria:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
- Cuidado:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
- Cuidado parental:** Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
- Cultura:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Mieles, García (Vol. 8, Nº 2); Menkes (Vol. 10, Nº 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)
- Cultura de paz:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1)
- Cultura política:** Morfin, (Vol. 9, Nº 1); González (Vol. 10 Nº 1)
- Cultura y política:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1)
- Cultural identidad:** Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
- Culturas juveniles:** Castillo (Vol. 5, Nº 2); Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
- Curso vital:** Remorini (Vol. 8, Nº 2)
- Currículo:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
- Currículo del bachillerato:** Cázares, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
- Chicos y chicas en situación de calle:** Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)

- Decisiones:** Serrano (Vol. 4, N° 2)
- Deconstrucción:** De la Vega (Vol. 8, N° 1)
- Déficit de atención con hiperactividad:** Bianchi (Vol. 8, N° 1)
- Déficit educativo:** Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
- Delincuencia:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2)
- Delincuencia juvenil:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Medan (Vol. 10 No. 1)
- Delitos:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Demanda:** González (Vol. 3, N° 2)
- Democracia:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1)
- Democracia familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
- Democratización:** Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1)
- Demografía juvenil:** De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1)
- Deporte:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 N° 2)
- Derechos:** Muñoz (Vol. 1, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
- Derechos humanos:** Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
- Derechos de la niñez:** Aguado (Vol. 7, N° 2); Miele, Acosta (Vol. 10 No. 1)
- Derechos de niños y niñas:** Contreras, Pérez (Vol. 9 N° 2)
- Derechos de los niños y niñas:** Galvis (Vol. 7, N° 2); Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2)
- Derechos de los pacientes:** Ovalle (Vol. 10 No. 1)
- Derechos del niño y la niña:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)
- Derechos y deberes ciudadanos:** Castillo (Vol. 1, N° 2)
- Desajustes psicosociales:** Valadez, Amezcua, González, Montes, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
- Desaparición de la infancia:** Runge (Vol. 6, N° 1)
- Desarrollo:** Duek (Vol. 8, N° 2)
- Desarrollo alternativo micro y macro:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
- Desarrollo cerebral:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Desarrollo cognitivo:** Erazo (Vol. 2, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); León (Vol. 9 N° 2)
- Desarrollo cognoscitivo:** Rosselli (Vol. 1, N° 1)
- Desarrollo emocional:** Henao, García (Vol. 7, N° 2); López (Vol. 9, N° 2)
- Desarrollo evolutivo:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
- Desarrollo familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
- Desarrollo humano:** Echavarría (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Guevara (Vol. 7, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
- Desarrollo humano temprano:** Mustard (Vol. 7, N° 2)
- Desarrollo infantil:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Remorini (Vol. 8, N° 2); López (Vol. 9, N° 2)
- Desarrollo infantil temprano:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Desarrollo integral:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
- Desarrollo moral:** Erazo (Vol. 2, N° 2); Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Desarrollo psíquico:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
- Desarrollo social:** Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Desarrollo social y subjetivo:** López (Vol. 9, N° 2)
- Desbordamiento:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
- Descentralización:** Becker (Vol. 5, N° 2)
- Desempleo juvenil:** De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1)
- Desempleo juvenil y exclusión social:** Aparicio (Vol. 7, N° 1)
- Deshumanización:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2)
- Desigualdad social:** Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2)
- Desigualdades sociales:** Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
- Desigualdad social y educativa:** Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1)
- Desposeídos de conocimientos:** Castro (Vol. 8, N° 1)
- Desplazamiento forzado:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1)
- Desprecio:** Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
- Detección de errores:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)
- Determinantes del trabajo infantil:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)
- Determinantes del trabajo infantil y asistencia escolar:** Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2)
- Dibujo:** Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2)
- Dictadura:** Amich (Vol. 5, N° 2)
- Didáctica:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Dignidad:** Ovalle (Vol. 10 No. 1)
- Dificultades escolares:** Valadez, Amezcua, González, Montes, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
- Diferencia sexual:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Diferencias salariales:** González-Rivas (Vol. 10 No. 1)
- Diferencias de género:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)
- Dimensión cultural de la política:** Botero (Vol. 8, N° 1)
- Dimensión estructural e histórica:** Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Dimensión política de la cultura y posdesarrollo:** Botero (Vol. 8, N° 1)
- Dinámica:** González (Vol. 3, N° 2)
- Dinámica de la matriz sagrada:** Korstanje (Vol. 5, N° 1)
- Dinámica familiar:** Agudelo (Vol. 3, N° 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2)
- Dinámicas y luchas por el reconocimiento:** Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
- Dirección escolar:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Directores y directoras:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Directrices educativas:** Abello (Vol. 7, N° 2)
- Discapacidad:** Salamanca (Vol. 8, N° 2); Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
- Disciplina:** Ospina (Vol. 2, N° 2)
- Discurso:** Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1)
- Discursos a priori:** Arias (Vol. 9, N° 2)
- Discurso sobre el trabajo infantil:** Rausky (Vol. 7, N° 2)
- Discursos:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
- Discursos de la salud:** Bianchi (Vol. 8, N° 1)
- Discursos del Banco Mundial:** Ocampo (Vol. 9, N° 1)
- Discursos institucionales:** Castrillón (Vol. 5, N° 1)
- Discursos teóricos:** Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1)
- Discriminación étnico-racial:** González-Rivas (Vol. 10 No. 1)
- Diseño curricular:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)

- Disposición agonística:** Castellanos (Vol. 9, N° 1)
- DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales):** Bianchi (Vol. 10 N° 2)
- Docentes:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)
- Docimología:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Duelo:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Ecología:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
- Ecologías cognitivas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
- Economía del consumidor:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2)
- Economía laboral:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)
- Ecosistema:** Hernández (Vol. 3, N° 1)
- Ecosistema comunicativo:** Duek (Vol. 8, N° 2)
- Ecuador:** Gillman (Vol. 8, N° 1)
- Educação do campo:** Da Silva (Vol. 8, N° 1)
- Educación:** Castillo (Vol. 1, N° 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Runge (Vol. 6, N° 1); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Ospina (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Arias (Vol. 5, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Guerrero Palma (Vol. 8, N° 2); Reyes, González (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9 N° 2); B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Educación corporal:** Lora (Vol. 9, N° 2)
- Educación a padres:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
- Educación axiológica:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
- Educación básica:** Bernal (Vol. 8, N° 1)
- Educación cognitiva temprana:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
- Educación del carácter:** Mesa (Vol. 2, N° 1)
- Educación del cuidado:** Mesa (Vol. 2, N° 1)
- Educación en ciencias:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)
- Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos:** Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1)
- Educación en valores:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
- Educación familiar:** Santillán (Vol. 8, N° 2)
- Educación física:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 N° 2)
- Educación inicial:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
- Educación integral:** Lora (Vol. 9, N° 2)
- Educación integrada o globalizada:** Lora (Vol. 9, N° 2)
- Educación intercultural:** Pinillos (Vol. 10 No. 1)
- Educación media:** Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1)
- Educación moral:** Mesa (Vol. 2, N° 1)
- Educación musical:** Gómez, (Vol. 9 No. 2)
- Educación no formal:** Cárdenas (Vol. 8, N° 2)
- Educación para la paz:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
- Educación superior:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
- Educación sexual:** Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1)
- Educador:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)
- Educador y educadora de calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
- Educadores:** Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Educativas:** Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Eje cafetero:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
- Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal:** Martínez, García (Vol. 9, N° 2)
- Elaboración de políticas:** Henao (Vol. 2, N° 2)
- Embarazo:** Oviedo, García (Vol. 9 N° 2)
- Embarazo adolescente:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Emigración internacional:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
- Emociones:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
- Emotivismo:** Gómez (Vol. 7, N° 1)
- Empleabilidad:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1);
- Empleabilidad y violencia:** Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1)
- Empleo:** Pedraza (Vol. 6, N° 2); Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1)
- Empleo juvenil:** Pedraza (Vol. 6, N° 2)
- Empoderamiento familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
- Empresarialidad:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
- Encierro:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
- Enfoque de complementariedad:** Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2)
- Enfoque de derechos:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)
- Enfoques de investigación:** Vergara (Vol. 6, N° 1)
- Enfoque Etnográfico:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1)
- Enfoque Holístico:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
- Enfoque Secuencial:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
- Enfoque socio-clínico:** Taracena (Vol. 8, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Enfrentamiento propositivo:** Da Silva (Vol. 8, N° 1)
- Enseñanza:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bernal (Vol. 8, N° 1)
- Enseñanza/aprendizaje:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1)
- Entorno social:** Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1)
- Entramados de significación:** Hurtado (Vol. 6, N° 1)
- Entretimiento en la calle:** De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, N° 2)
- Epistemología:** Peñaranda (Vol. 2, N° 2)
- Epistemología alternativa:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
- Equidad familiar:** Serrano (Vol. 4, N° 2)
- Equidad:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
- Equidad desde el principio:** Mustard (Vol. 7, N° 2)
- Equidad educativa:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Equidad escolar:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Equidad social:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Ética:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 N° 2)
- Escenarios escolarizados:** Erazo (Vol. 2, N° 2)
- Escritura:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2)
- Escuela:** Castillo (Vol. 1, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Hincapié (Vol. 9, N° 2)
- Escuela:** Echavarría (Vol. 1, N° 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1)
- Escuela justa:** Mesa (Vol. 2, N° 1)
- Escuela media:** Núñez (Vol. 6, N° 1)
- Escuela secundaria:** Núñez (Vol. 6, N° 1)
- Escuela secundaria:** Saucedo (Vol. 4, N° 1)

- Esfera pública:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
- Espacio:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Barragán (Vol. 8, Nº 1)
- Espacio escolar:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
- Espacio pedagógico:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
- Espacio público:** Barragán (Vol. 8, Nº 1); Morfín, (Vol. 9, Nº 1)
- Espacio social:** Montaña, (Vol. 10 No. 1)
- Expectativas:** Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
- Espacios populares:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
- Espíritu crítico:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)
- Establecimiento:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Estado:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)
- Estática:** González (Vol. 3, Nº 2)
- Estética:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Estigma:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
- Estilo:** Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
- Estilo comunicativo:** Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
- Estilos de interacción familiar:** Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
- Estudiante:** Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
- Estudiantes:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Estudiantes resilientes:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Estrategia:** Báez (Vol. 8, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)
- Estrategias:** Barragán (Vol. 8, Nº 1)
- Estrategias de estudio:** Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
- Estrategias metodológicas:** Vergara (Vol. 6, Nº 1); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
- Estructura argumentativa:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Estructural-funcionalismo:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
- Estructuras cognitivas:** Parra (Vol. 8, Nº 1)
- Estrés:** Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
- Estress:** Cordini (Vol. 3, Nº 1)
- Estructura familiar:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
- Estudiantes:** Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
- Estudios ciberculturales:** Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)
- Estudio de caso:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
- Estudio comparativo:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
- Estudios socioculturales:** Báez (Vol. 8, Nº 1)
- Ética:** Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
- Ética del reconocimiento:** Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
- Ética y filosofía:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)
- Etnias del desplazamiento:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
- Etnografía:** Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2)
- Evaluación:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Evaluación docente:** Wilhelm, Martín, Miranda (Vol. 10 No. 1)
- Eventos de transferencia:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Examen:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Excentricidad humana:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
- Exclusión:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Rivera-González (Vol. 9, Nº 1)
- Exclusión social:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Medan (Vol. 10 No. 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1)
- Experiencia:** Vélez (Vol. 7, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2)
- Experiencias tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
- Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro:** Mustard (Vol. 7, Nº 2)
- Experticia:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Explotación:** Montaña, (Vol. 10 No. 1)
- Explotación sexual:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
- Explotación sexual comercial infantil:** Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
- Extensión universitaria:** Báez (Vol. 8, Nº 1)
- Factores sociales:** Meléndez, Cañez, Frias (Vol. 8, Nº 2)
- Factes 20 ESP:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
- Familia:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1); Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); López, Henao, García (Vol. 7, Nº 2); Duek (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Soto (Vol. 10 No. 1)
- Familia compuesta:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
- Familia extendida:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
- Familia monoparental:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
- Familia simultánea:** Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
- Familia transnacional:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Feminidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
- Feminismo:** Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Fenomenología:** Luna (Vol. 5, Nº 1)
- Financiación:** Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
- Figuras parentales:** Sánchez (Vol. 10 No. 1)
- Flexibilidad laboral:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
- Forma hombre emergente:** Arias (Vol. 9, Nº 2)
- Formación:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
- Formación científica:** Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Formación ciudadana:** Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
- Formación de concepto:** León (Vol. 9 Nº 2)
- Formación de docentes:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
- Formación de maestros y maestras:** Páez (Vol. 7, Nº 2); Arias (Vol. 9, Nº 2)
- Formación de niños y niñas:** Páez (Vol. 7, Nº 2)
- Formación humanística:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)
- Formación para el trabajo:** Díaz, Celis (Vol. 9, Nº 1)
- Formación para la democracia:** Vergara, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1)
- Formación política:** Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)
- Formación profesional:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Foro de expresión:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
- Fortalecimiento institucional:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
- Fortalecimiento de la resiliencia familiar:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Foucault:** Bianchi (Vol. 8, Nº 1); Murrieta (Vol. 8, Nº 2)

- Fuerzas contenientes:** Arias (Vol. 9 N°2)
- Función social de la educación:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Funcionamiento familiar:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
- Funciones ejecutivas:** Roselli (Vol. 1, N° 1)
- Fútbol:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Ganancia subjetiva:** Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2)
- Gats:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)
- Genealogía:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Generación:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)
- Género:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Carrillo (Vol. 9, N° 2); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)
- Generaciones:** Feixa (Vol. 4, N° 2)
- Genética:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Gestión educativa:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Giro de-colonial:** Botero (Vol. 8, N° 1)
- Globalización:** Arias (Vol. 5, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Guerra (Vol. 7, N° 1)
- Gobierno:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N°1); Álvarez (Vol. 10 N° 2)
- Gobernanza:** Álvarez (Vol. 10 N° 2)
- Gramática:** Bernal (Vol. 8, N° 1)
- Grandes aglomerados urbanos:** Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
- Grupos insurgentes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
- Gubernamentalidad:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N°1)
- Guerra interna:** Castellanos (Vol. 9, N°1)
- Guerreros:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
- Habilidades de pensamiento:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
- Habilidades sociales:** Álvarez, Saldaña, Muños, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Habitar:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
- Herramientas metodológicas:** Hecht, García (Vol. 8, N° 2)
- Hermandad virtual:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
- Hermenéutica:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
- Heterotopías:** Runge (Vol. 6, N° 1)
- Hijos:** Micolta (Vol. 5, N° 1)
- Hijas:** Micolta (Vol. 5, N° 1)
- Hijos e hijas:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Historia:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); González (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Historia de familia:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
- Historia del siglo XX:** Menjívar (Vol. 8, N° 2)
- Historización del territorio:** Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 N° 2)
- Homoerotismo:** Gallego (Vol. 9 N° 2)
- Homosexualidad:** Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1)
- Hologramía:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)
- Hospicios:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
- Hostigamiento entre pares:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2)
- Huérfanos:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
- Ideas y pensamientos suicidas:** Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
- Identidad:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1); Espinosa (Vol. 7, N° 1); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2); Pérez-Rodríguez (Vol. 10 N° 2)
- Identidad sexual y códigos visuales:** Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, N° 2)
- Identidad ciudadana:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Identidad cultural:** Pérez-Rodríguez (Vol. 10 N° 2)
- Identidad narrativa:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Identidad nacional:** Pérez-Rodríguez (Vol. 10 N° 2)
- Identidad profesional:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
- Identidad social:** Guaraná (Vol. 7, N° 1)
- Identidades juveniles:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Identidades políticas:** Ocampo (Vol. 9, N°1)
- Identidad y moralidad:** Echavarría (Vol. 1, N° 2)
- Identificaciones étnicas:** Hecht, García (Vol. 8, N° 2)
- Ideología neoliberal:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N°1)
- Imagen corporal:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 N° 2)
- Imágenes cultura de consumo:** Espinosa (Vol. 7, N° 1)
- Imágenes culturales:** Mosqueira (Vol. 8, N° 1)
- Imaginario:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Hurtado (Vol. 6, N° 1); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1)
- Imaginario colectivo:** Castillo (Vol. 5, N° 2)
- Imaginario de profesores:** Murcia (Vol. 6, N° 2)
- Imaginario sobre universidad:** Murcia (Vol. 7, N° 1)
- Imaginario social:** Murcia (Vol. 6, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2)
- Impostura:** Oviedo, García (Vol. 9 N° 2)
- Implicaciones:** Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Inclusión:** Arias (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2)
- Independencia:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
- Indicador sintético:** Aguado (Vol. 7, N° 2)
- Indicadores:** Myers (Vol. 1, N° 1)
- Individuación:** Gómez (Vol. 7, N° 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2)
- Individuo:** Hernández (Vol. 3, N° 1)
- Inequidades territoriales:** Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2)
- Infancia:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Duek (Vol. 5, N° 1); Runge (Vol. 6, N° 1); Bianchi (Vol. 8, N° 1); De la Vega (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Miele, García (Vol. 8, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1); Miele, Acosta (Vol. 10 No. 1); Duque, Parra (Vol. 10 N° 2); Bianchi (Vol. 10 N° 2)
- Infancia temprana:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
- Infancia y adolescencia:** Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1)
- Infecciones de transmisión sexual:** Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1)
- Infinito:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Informática educativa:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)
- Infractor:** Reyes, González (Vol. 8, N° 2)
- Infracción adolescente:** González-Laurino (Vol. 10 N° 2)
- Iniciación sexual:** Gallego (Vol. 9 N° 2)
- Inmigración:** Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1)

- Inserción laboral:** Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1)
Institución: Hincapié (Vol. 9, N° 2)
Institución educativa: Ghiso (Vol. 10, N° 2)
Institucionalización: Márques (Vol. 9, N° 2)
Institución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Instituciones: Gillman (Vol. 8, N° 1)
Instituciones asistenciales: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
Instituciones de formación de docentes: Castro (Vol. 8, N° 1)
Instituciones educativas: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
Instituciones intermedias: Hincapié (Vol. 9, N° 2)
Instituciones para la juventud: Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial)
Instituido e instituyente: Bonilla (Vol. 8, N° 2)
Instrumentos de registro: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Integración social: Villalba (Vol. 8, N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
Intento suicida: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
Interacción: Páez (Vol. 7, N° 2); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1)
Interacción familiar: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Interacción social: Montaña, (Vol. 10 No. 1)
Interés superior de niños y niñas: Galvis (Vol. 7, N° 2)
Interferencia lingüística: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2)
Internamiento: Reyes, González (Vol. 8, N° 2)
Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Intervenciones urbanas: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, N° 1)
Intervención psicosocial y educativa: Pinillos (Vol. 10 No. 1)
Intervención sistémica: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2)
Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Intersectorialidad: Hincapié (Vol. 9, N° 2)
Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1); **Paredes**, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2)
Intimididad: Luna (Vol. 5, N° 1)
Inversión parental: Aguirre (Vol. 9, N° 2)
Investigación: Hecht, García (Vol. 8, N° 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
Investigación cualitativa: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1)
Investigación en ciencias sociales: López (Vol. 3, N° 1)
Investigación en crianza: Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
Investigación-intervención: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Jardines maternos: Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
Japón: Menkes (Vol. 10, N° 1)
Joven: Soto (Vol. 10 No. 1)
Joven desplazado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1)
Joven indígena migrante: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Joven indígena rural: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Jóvenes: Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Muñoz (Vol. 5, N° 1); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Pedraza (Vol. 6, N° 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1); Vélez (Vol. 7, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1); Morfin, (Vol. 9, N° 1); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Hurtado (Vol. 9, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1); Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1); Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarrea (Vol. 10 No. 1); Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1); Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 N° 2)
Jóvenes adolescentes: Ghiso (Vol. 10, N° 2)
Jóvenes de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
Jóvenes en riesgo social: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N° 1)
Jóvenes en situación de calle: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, N° 1)
Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Jóvenes rurales: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1)
Jóvenes pobres: Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Jóvenes y política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1)
Juego: Duek (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2)
Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Juegos intercolegiados: Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2)
Juicio: Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1)
Juicio estético: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)
Justicia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1); Reyes, González (Vol. 8, N° 2)
Justificaciones Morales: Bonilla (Vol. 8, N° 2)
Juventud: Molinari (Vol. 4, N° 1); Mariñez (Vol. 4, N° 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Feixa (Vol. 4, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Urteaga (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); González (Vol. 3, N° 2); Núñez (Vol. 6, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vergara (Vol. 7, N° 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guaraná (Vol. 7, N° 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Rivera-González (Vol. 9, N° 1); Menkes (Vol. 10, N° 1); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); González (Vol. 10 N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1);
Juventud desfavorecida: Medan (Vol. 10 No. 1)
Juventud rural: Guaraná (Vol. 7, N° 1); Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1)
Juventudes: Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1)
Kohlberg: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Lectura: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2)
Lengua materna (L1): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2)
Lenguas extranjeras (L2, L3, L4): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2)
Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Patiño-Giraldo (Vol. 9 N° 2)
Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Lévinas: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Libre comercio: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)
Ligas Agrarias: Vommaro (Vol. 9, N° 1)
Línea de fuerza: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)

- Litoral pacífico colombiano:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Lo joven:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)
- Lo público:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
- Lugar:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Lugares persistentes:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Madre:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Soto (Vol. 10 No. 1)
- Madres adolescentes:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
- Maduración cerebral:** Roselli (Vol. 1, Nº 1)
- Maestros y guerra:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
- Maestros y maestras:** Castro (Vol. 8, Nº 1)
- Maestros y maestras resilientes:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Maltrato infantil:** Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
- Maltrato entre iguales:** Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
- Mapuche:** Kropff, (Vol. 9, Nº 1)
- Maracaibo:** Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
- Marginalidad:** Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
- Masculinidad:** Gallego (Vol. 9 Nº 2)
- Masculinidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
- Mass media:** Vélez (Vol. 7, Nº 1)
- Maternaje:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
- Maternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
- Mecanismos de participación y recursos:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, Nº 1)
- Mecanismos para la participación democrática:** Vergara, Montaña, Becerra, León-Enriquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1)
- Medición y análisis de pobreza:** Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, Nº 2)
- Mediaciones:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
- Mediaciones tecnológicas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Memoria semántica:** García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)
- Menores:** Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Menores infractores:** Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
- Menoridad legal:** Márques (Vol. 9, Nº 2)
- Mentalización:** Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
- Mercado de trabajo:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
- Mercado humanitario:** Taracena (Vol. 8, Nº 1)
- Metacognición:** Jaramillo, Montaña, Rojas
- Método biográfico:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Ramirez (Vol. 4, Nº 2)
- Método clínico:** Álvarez (Vol. 10 Nº 2)
- Método crítico:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
- Método de la Pirámide:** Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
- Metodología:** López (Vol. 3, Nº 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, Nº 1)
- Metodología creativa:** Lora (Vol. 9, Nº 2)
- México:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2); Gallego (Vol. 9 Nº 2)
- Migración:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)
- Migración internacional:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Soto (Vol. 10 No. 1)
- Migración México-Estados Unidos:** Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Migración urbana y juventud:** Soledad (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Migración rural:** Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
- Militancia:** Kropff, (Vol. 9, Nº 1)
- Mito:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)
- Modelación matemática:** Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
- Modelo:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
- Modelo argumentativo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Modelo conceptual:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Modelo probit bivariado:** Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, Nº 2)
- Modelo transaccional:** Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
- Modelos de atención:** Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
- Modelos logit-probit:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Modernidad:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)
- Monitoreo:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
- Moral católica:** Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
- Movilidad social:** Guerrero, Palma (Vol. 8, Nº 2)
- Movilización armada:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
- Movimiento:** Remorini (Vol. 8, Nº 2)
- Movimiento juvenil:** Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
- Movimientos de desocupados:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
- Movimientos de desocupados y desocupadas:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
- Movimientos estudiantiles:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Movimientos sociales:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Morfín, (Vol. 9, Nº 1)
- Multidisciplinariedad:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)
- Mundo de la vida:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1)
- Mundos de vida:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
- Mundo do trabalho e movimentos grevistas:** De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
- Música:** Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Música popular:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
- Nacimiento prematuro:** Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
- Narrativa:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1)
- Narrativas:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
- Narrativas ejemplarizantes:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
- Narrativas e interacciones:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2)
- Naturalización de la agresión:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
- Negociación:** Serrano (Vol. 4, Nº 2)
- Neurobiología:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
- Niñez:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); González (Vol. 3, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2); Luciani (Vol. 8, Nº 2);

- Tuñón (Vol. 8, N° 2); Menjívar (Vol. 8, N° 2); Díaz (Vol. 8, N° 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2);
- Niña:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
- Niñas:** Castrillón (Vol. 5, N° 1); Carrillo (Vol. 9, N° 2)
- Niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2)
- Niñez:** Hincapié (Vol. 9, N° 2), Contreras, Pérez (Vol. 9 N° 2)
- Niñez en situación de calle:** Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1)
- Niñez indígena:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
- Niño:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Carrillo (Vol. 9, N° 2)
- Niños:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1);
- Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Niños abandonados:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
- Niños(as):** Plascencia (Vol. 8, N° 1)
- Niños de crianza:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
- Niños de la calle:** Murrieta (Vol. 8, N° 2)
- Niños y niñas:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Salamanca (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
- Niños y niñas de la calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2); Cárdenas (Vol. 8, N° 2)
- Niños y niñas indígenas:** Heeth, García (Vol. 8, N° 2)
- Niños y niñas menores en el hogar:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2)
- Niños y niñas preescolares:** Henao, García (Vol. 7, N° 2)
- Norma social:** Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
- Notación numérica:** Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2)
- Nutrición:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 N° 2)
- Novísima retórica:** Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
- Novo sindicalismo:** De Oliveira (Vol. 8, N° 1)
- Nuclearización:** Castrillón (Vol. 5, N° 1)
- Nueva disciplina:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
- Nueva paternidad:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2)
- Nuevas prácticas políticas:** Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Obesidad:** Duque, Parra (Vol. 10 N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 N° 2)
- Obesidad infantil:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2)
- Obligación filial:** Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
- Obligaciones morales del ciudadano:** Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
- Obstáculos cognitivo-emotivos:** González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
- Ocio y deporte:** Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
- Oportunidades económicas:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
- Orfandad:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Organismos No Gubernamentales:** Rausky (Vol. 7, N° 2)
- Organizaciones de la sociedad civil:** Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1)
- Organizaciones populares:** Torres (Vol. 4, N° 2)
- Orientación a la equidad de las instituciones educativas:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Orquestas infanto-juveniles:** Villalba (Vol. 8, N° 1)
- Menkes (Vol. 10, N° 1)
- Otakú:** Menkes (Vol. 10, N° 1)
- Otro:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Padre:** Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Soto (Vol. 10 No. 1)
- Padres y madres:** Salamanca (Vol. 8, N° 2)
- Paisagem:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1)
- Papeles de género:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
- Parentalidad:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Micolta (Vol. 5, N° 1)
- Pares:** Vélez (Vol. 7, N° 1)
- Participación:** Henao (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1), Contreras, Pérez (Vol. 9 N° 2)
- Participación ciudadana:** Mariñez (Vol. 4, N° 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Participación comunitaria:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Participación (de los sujetos):** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
- Participación estudiantil:** Báez (Vol. 8, N° 1)
- Participación infantil:** Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
- Participación juvenil:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1)
- Pantallas:** Duque, Parra (Vol. 10 N° 2)
- Paternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2)
- Patologización:** De la Vega (Vol. 8, N° 1)
- Patrones de crianza:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
- Pautas de crianza:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
- Paz:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1)
- Pedagogía:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)
- Pedagogía del nosotros:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Pedagogía instrumental:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Pedagogías católicas:** Muñoz (Vol. 5, N° 2)
- Pensamiento latinoamericano:** Botero (Vol. 8, N° 1)
- Perdida por muerte:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Performatividad:** Espinosa (Vol. 7, N° 1)
- Periferias:** De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)
- Percepción:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 N° 2)
- Personas adultas jóvenes en situación de calle:** Barragán (Vol. 8, N° 1)
- Perspectiva psicosocial:** Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Plan de desarrollo:** Muñoz (Vol. 1, N° 1)
- Plan de superación profesional:** Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
- Pluralismo moral:** Bonilla (Vol. 8, N° 2)
- Población:** Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Pobreza:** De la Vega (Vol. 8, N° 1); Oviedo, García (Vol. 9 N° 2)
- Poder:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)

- Política:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, Nº1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº1); Vommaro (Vol. 9, Nº1)
- Políticas:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
- Política de salud:** Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
- Política educativa para la primera infancia:** Mejía (Vol. 8, Nº 2)
- Política pública:** Villalba (Vol. 8, Nº 1)
- Políticas públicas:** Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Contreras, Pérez (Vol. 9 Nº2)
- Políticas de juventud:** Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Políticas educativas de equidad:** Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Práctica estudiantil:** Guevara (Vol. 7, Nº 1)
- Política en educación superior:** Murcia (Vol. 7, Nº 1)
- Políticas laborales:** Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
- Políticas públicas:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº1); Ovalle (Vol. 10 No. 1)
- Políticas públicas de infancia:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
- Políticas sociales:** Llobet (Vol. 4, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
- Pós-colonialismo:** Da Silva (Vol. 8, Nº 1)
- Postmodernismo:** Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
- Posmodernidad:** Menkes (Vol. 10, Nº1)
- Potencia:** Piedrahita (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Práctica educativa:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
- Prácticas cotidianas:** Barragán (Vol. 8, Nº 1)
- Prácticas culturales:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
- Prácticas de articulación educativa:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
- Prácticas de cuidado:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
- Prácticas de juego:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
- Prácticas de subjetivación:** Hurtado (Vol. 9, Nº1)
- Prácticas institucionales:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
- Prácticas de riesgo:** Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, Nº 2)
- Prácticas juveniles:** Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Prácticas pedagógicas:** Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enriquez, Arboleda (Vol. 9, Nº1)
- Prácticas políticas:** Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, Nº1)
- Prácticas psicológicas:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
- Prácticas y discursos sociales:** Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
- Pragmatismo:** De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
- Preadolescencia:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
- Prevención:** Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2); Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
- Primera infancia:** Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Mejía (Vol. 8, Nº 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
- Primeros tres años de vida:** Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
- Problematización:** Bianchi (Vol. 10 No. 2)
- Proceso migratorio:** Pinillos (Vol. 10 No. 1)
- Procesos cognitivos:** Parra (Vol. 8, Nº 1)
- Procesos de adquisición:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
- Procesos de subjetivación:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
- Procesos de subjetivación juvenil:** Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Proceso enseñanza-aprendizaje:** Andrade, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
- Procesos exploratorios:** Parra (Vol. 8, Nº 1)
- Procesos generativos:** Parra (Vol. 8, Nº 1)
- Producciones culturales:** Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Profesión:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)
- Profesoras y estudiantes:** Murcia (Vol. 6, Nº 2)
- Profesores:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Profesoras y resiliencia en la escuela:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Programa social:** Medan (Vol. 10 No. 1)
- Programa de crecimiento y desarrollo:** Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
- Programas de salud:** Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
- Programas no escolarizados:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
- Programas no formales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
- Programas sociales:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, Nº1)
- Progreso:** Molinari (Vol. 4, Nº 1)
- Prostitución:** Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
- Protagonismo juvenil:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
- Protección integral:** Galvis (Vol. 7, Nº 2)
- Protocolos metodológicos de investigación:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº1)
- Proyecto:** Báez (Vol. 8, Nº 1)
- Proyecto de estudio:** Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
- Proyecto de vida:** Medan (Vol. 10 No. 1); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
- Proyectos:** De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
- Psicoanálisis:** De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
- Psicología política:** Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1)
- Psicología del desarrollo:** Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
- Psicología evolucionista:** Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
- Pública:** Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
- Público:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Luna (Vol. 5, Nº 1)
- Rap:** Vélez (Vol. 7, Nº 1)
- Racionalidad:** González (Vol. 3, Nº 2)
- Racismo:** Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
- Razonamiento:** Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
- Realidad social:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
- Reality:** Runge (Vol. 6, Nº 1)
- Reconocimiento:** Llobet (Vol. 4, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)
- Recompensa:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)
- Redes:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Reflexión:** López (Vol. 3, Nº 1)
- Reforma del Estado:** Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Reforma educativa:** Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
- Reforma instruccional:** Ossa (Vol. 8, Nº 2)
- Reflexividad dialógica:** Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº1)

- Regla sociomorales:** Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
- Reivindicaciones:** Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
- Relaciones adulto joven:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
- Relaciones de poder:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, Nº 2); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
- Relaciones institucionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
- Relaciones intergeneracionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)
- Religión:** B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
- Remesas:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Rendición de cuentas:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
- Rendimiento académico:** Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1)
- Representación:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Llobet (Vol. 4, Nº 1)
- Representación mental:** Álvarez (Vol. 10 Nº 2)
- Representación social:** Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
- Representación verbal:** Parra (Vol. 8, Nº 1)
- Representación visual:** Parra (Vol. 8, Nº 1)
- Representaciones de género:** Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, Nº 2)
- Representaciones sociales:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1)
- Resiliencia:** Quintero (Vol. 3, Nº 1); Cordini (Vol. 3, Nº 1)
- Resiliencia educativa:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Resignificación:** López (Vol. 3, Nº 1)
- Resistencia:** Duek (Vol. 8, Nº 2)
- Resistencias:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
- Respiración:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
- Responsabilidad moral y política:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Riesgo:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
- Riesgo social:** González-Laurino (Vol. 10 Nº 2)
- Riesgo alimentario:** Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
- Riesgos asociados:** Pinillos (Vol. 10 No. 1)
- Restablecimiento de derechos:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
- Rol y perfil profesional:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
- Roles sociales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
- Roles generacionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
- Romanticismo:** Gómez (Vol. 7 Nº 1)
- Rostro:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
- Saber:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Saberes:** B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
- Saberes populares:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 Nº 2)
- Salud:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Mustard (Vol. 7, Nº 2)
- Salud materno-infantil:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Salud mental:** Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
- Salud pública:** Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
- Salud sexual y reproductiva:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
- Santo Daime:** B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
- Sassen:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)
- Secularización:** Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
- Segunda modernidad:** Luciani (Vol. 8, Nº 2)
- Sedentarismo:** Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)
- Selección sexual:** Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
- Sentido de coherencia:** Cordini (Vol. 3, Nº 1)
- Sentido político de las prácticas:** Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
- Sentidos de solidaridad y benevolencia:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Sentidos del perder y del ganar:** Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)
- Sentimientos:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
- Sentimientos morales:** Erazo (Vol. 2, Nº 2)
- Servicios sociales:** Osorno, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
- Sexo inseguro:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
- Sexo seguro:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
- Sexualidad:** Bonilla (Vol. 8, Nº 2); Gallego (Vol. 9 Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10 No. 1)
- Sí mismo:** Luna (Vol. 5, Nº 1)
- Sicología social:** Cordini (Vol. 3, Nº 1)
- Siglo XX:** Feixa (Vol. 4, Nº 2)
- Significaciones:** Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
- Significaciones imaginarias:** Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
- Significado:** Guevara (Vol. 7, Nº 1)
- Sistémica:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)
- Sistema Nacional de Bienestar Familiar:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
- Sistema de Protección:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
- Símbolo:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
- Simultaneidad:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Sindicalismo docente:** De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
- Sobrepeso:** Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)
- Sociabilidad infantil:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
- Socialidad:** Castillo (Vol. 1, Nº 2)
- Socialización:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Micolta (Vol. 5, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Míeles, García (Vol. 8, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)
- Socialización-resocialización:** Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
- Sociedad:** Míeles, García (Vol. 8, Nº 2)
- Sociedad civil:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Sociedad de la información:** Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
- Sociedad del conocimiento:** Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
- Socialización política:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Gómez, (Vol. 9 No. 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)
- Sociedad tecnológica:** Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2)
- Socio-fenomenología:** Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
- Sociología comprensiva:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
- Soldados:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
- Solución Nash:** Serrano (Vol. 4, Nº 2)
- Sordos y sordas:** Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2)
- Stencil:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)
- Subjetivación:** Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
- Subjetivaciones tecnojuveniles:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
- Subjetividad:** Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Luna (Vol. 5, Nº 1);

Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2), Gómez (Vol. 7, Nº 1); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); González (Vol. 10 Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)

Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Subjetividad política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)

Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Subjetividades: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Sujeto: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)

Sujeto político: Luna (Vol. 5, Nº 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Gómez, (Vol. 9 No. 2), Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)

Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)

Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Sustracción familiar: Carrillo (Vol. 9, Nº 2)

Tácticas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)

Tarea de movimiento: Lora (Vol. 9, Nº 2)

TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad): Bianchi (Vol. 10 Nº 2)

Tecnología: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)

Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, Nº 2)

Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Aguilar (Vol. 10, Nº 2)

Tecnologías de poder: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Televisión: Duek (Vol. 5, Nº 1)

Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)

Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2) Teorías: Feixa (Vol. 4, Nº 2)

Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)

Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)

Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)

Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)

Terapia familiar: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)

Territorio: Vommario, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Sánchez (Vol. 10 No. 1)

Tercer regulador: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)

TICs: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, Nº 1)

TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)

Tiempo libre: García-Castro, Pérez (Vol. 8, Nº 1)

Tipo de hogar: Tuñón (Vol. 8, Nº 2)

Tiempo panóptico: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)

Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)

Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, Nº 2)

Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)

Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)

Trabajadores agrícolas: Menjívar (Vol. 8, Nº 2)

Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1)

Trabajo grupal: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)

Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)

Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)

Trabajo social: Quintero (Vol. 3, Nº 1)

Transcultural: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)

Transferencia: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)

Transformación: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)

Transformaciones estructurales en Argentina: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)

Transiciones: Abello (Vol. 7, Nº 2)

Transiciones educativas: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)

Transposición didáctica: Bernal (Vol. 8, Nº 1)

Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)

Trastorno disocial: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)

Trauma: Cordini (Vol. 3, Nº 1)

Trayectoria social: Duek (Vol. 8, Nº 2)

Unesco: Umayahara (Vol. 2, Nº 2)

Unidad indivisible: Lora (Vol. 9, Nº 2)

Unidades sémicas y lexémicas: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)

Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Universidad de Caldas: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Universidad de Guadalajara: Andrade, Hernández (Vol. 8, Nº 1)

Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)

Uso del condón: Uribe, Amador, Zacarias, Villarreal (Vol. 10 No. 1)

Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Utilitarismo: González (Vol. 3, Nº 2)

Utopía: Guerra (Vol. 7, Nº 1)

Validez: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)

Validación: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)

Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Valle del Cauca: Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)

Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)

Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, Nº 1); Santillán (Vol. 8, Nº 2)

Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, Nº 2)

VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)

Vínculo afectivo: Sánchez (Vol. 10 No. 1)

Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)

Vínculo madre-hijo o madre-hija: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)

Vínculos: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Vínculos significativos: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)

Violencia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)

Violencia escolar: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)

Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)

Violencia materna: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)

Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)

Violencias: Rodríguez (Vol. 5, N° 2)

VO₂max: Duque, Parra (Vol. 10 N° 2)

Voluntad: Molinari (Vol. 4, N° 1)

Vulnerabilidad: Rivera-González (Vol. 9, N°1)

Vulnerabilidad social: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2); González-Laurino (Vol. 10 N° 2)

Vulnerabilidades: De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)

Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2)

WISC-R: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)

WAIS: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)

Yo: Luna (Vol. 5, N° 1)

Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, N° 2)



Década por una Educación para la Sostenibilidad



Boletín N° 85

2013. ¿Y ahora qué? Una nube de compromisos



Al comienzo de este nuevo año debemos reconocer que no se cumplieron las expectativas que habíamos puesto en 2012 gracias a su proclamación como *Año Internacional de la Energía Sostenible para todos* y a la celebración de la *Cumbre Rio+20*. Ni estos eventos extraordinarios, ni la anual Convención del Clima (Doha, 2012), específicamente centrada en la acuciante problemática del cambio climático, han producido avances significativos hacia la sostenibilidad.

La falta de compromisos vinculantes para hacer frente a la actual situación de emergencia planetaria fue particularmente decepcionante en la Cumbre Rio+20 sobre Desarrollo Sostenible: el documento “*El futuro que queremos*” aprobado a su término solo contiene buenas intenciones y vagas promesas. Así lo denunció, entre otros, el *Grupo Principal de Comunidades de Ciencia y Tecnología* (una de las nueve comunidades que tuvieron acceso oficial al proceso de negociación), lamentando que el documento final no se refiriera al concepto de “límites planetarios”, ni se hubiera aprovechado la oportunidad para expresar la “profunda alarma” de la comunidad científica sobre el estado de los recursos del planeta, el aumento continuo de las

emisiones de gases de efecto invernadero, la inseguridad alimentaria, etc. Y lamentó, sobre todo, que no se hubieran sentado las bases para una urgente transición hacia una economía baja en carbono y solidaria, que evite los desastres ecológicos y sociales y haga posible un futuro sostenible.

Ha faltado, como venimos insistiendo en estos boletines, voluntad política, que no es solo la voluntad de los políticos, sino la del conjunto de la sociedad: hemos de reconocer que, pese al esfuerzo de algunas instituciones y personas, no se ha ejercido la presión social requerida sobre los líderes políticos. Parece que la urgencia de la crisis económica ha impedido a buena parte de los movimientos sociales y medios de comunicación ocuparse debidamente de los retos planteados por el Año Internacional de la Energía Sostenible para todos y por la Cumbre de la Tierra Rio+20, para hacer frente al conjunto de problemas, estrechamente vinculados, que amenazan nuestro futuro.

Parece no haberse comprendido *todavía* que la actual crisis solo puede resolverse en la medida en que demos paso a un nuevo modelo económico que propicie un desarrollo humano realmente sostenible. Un desarrollo que ponga en marcha una profunda transición energética, hoy técnicamente posible, para hacer accesibles a todos recursos energéticos limpios y renovables y reducir drásticamente las emisiones de efecto invernadero. Un desarrollo que posibilite la gestión racional y sostenible de los recursos básicos y la estabilización de la población por debajo de la capacidad de carga del planeta; que

garantice la seguridad alimentaria y la erradicación de la pobreza; que disminuya los inaceptables desequilibrios actuales, etc. Es preciso comprender y hacer comprender que la construcción de un futuro sostenible no es algo que pueda posponerse para ocuparse ahora de “lo urgente”, es decir, de la crisis económica. Es, por el contrario, la única vía para superar esta crisis, que no es solo económica sino socioambiental y que se agrava aceleradamente.

No debemos olvidar, sin embargo, que está en nuestras manos lograr que “las buenas intenciones y las vagas promesas” de Rio+20 se traduzcan en hechos. Está en las manos de todas y todos seguir impulsando el futuro que queremos y que necesitamos. Ejemplos precedentes como el acuerdo mundial -largamente pospuesto también pero *finalmente logrado*- para dejar de producir los “freones”, que destruyen la capa de ozono, nos hacen ver la necesidad y posibilidad de perseverar hasta alcanzar el éxito.

Por ello, cuando comienza 2013 hay que saludar que la Cumbre de la Tierra Rio+20 no se diera por terminada con la firma de un documento de buenos propósitos y se crearan instancias para el seguimiento e impulso de los compromisos voluntarios adquiridos por todo tipo de instituciones (desde organismos internacionales como la Unión Europea, a gobiernos nacionales o empresas), con metas concretas para periodos definidos de tiempo. En particular se creó la web “*La nube de compromisos*” (<http://www.cloudofcommitments.org/>) en la que se da cuenta de los avances en la realización de cada uno de los proyectos (que superan ya los 250). Esa web, que conviene visitar y divulgar regularmente, se convierte así en una eficaz presión positiva y tiene, además, un efecto de llamada para la incorporación de nuevos compromisos y puede contribuir —si se le da la debida difusión— a la creación del clima social necesario para vencer inercias e intereses particulares a corto plazo realmente suicidas.

En la misma dirección, como respuesta a los resultados de Río +20, el

Secretario General de Naciones Unidas lanzó en agosto de 2012 una red nueva e independiente de centros de investigación, universidades e instituciones técnicas para ayudar a encontrar soluciones a los problemas que ejercen más presión a nivel social, económico y del medio ambiente. Dicha Red de Soluciones para el Desarrollo Sustentable (<http://www.unsdsn.org/> SDSN por sus siglas en inglés) deberá ser también una herramienta esencial para identificar y compartir los mejores caminos para avanzar hacia un desarrollo sostenible.

Esa es, pues, la alternativa: la comunidad científica, la educativa y la ciudadanía en general hemos de proseguir e *incrementar* los esfuerzos hasta lograr un clima de exigencia social que convenza de la necesidad y de las ventajas para todas y todos de la transición a la sostenibilidad.

La Universidad de Cádiz asesora a las autoridades hondureñas sobre la erosión en sus costas

El investigador Javier Benavente, miembro del grupo de Geología y Geofísica Litoral y Marina (RNM-328) de la Universidad de Cádiz, que dirige el profesor titular Francisco Javier García Prieto, ha visitado Honduras con el objetivo de conocer de primera mano la situación de las costas de este país y poder asesorar a sus autoridades sobre los graves problemas de erosión existentes en la zona.

La invitación realizada al profesor Benavente para que participe en el análisis de la situación de las costas de este país centroamericano se ha llevado a cabo tras los contactos establecidos previamente entre el Grupo de Gestión Integrada de Áreas Litorales de la Universidad de Cádiz, a través del Campus de Excelencia Internacional del Mar (CeI.Mar), la ONG Incebio (Instituto de Ciencias para el Estudio y Conservación de la Biodiversidad) y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, que trabajan de forma conjunta en la promoción y elaboración de la Política Pública para el Manejo Integrado del Litoral hondureño.

En esta ocasión, la intervención del experto de la UCA se centró, en un primer momento, en la problemática de erosión y retroceso costero en la Bahía de Omoa, lugar en el que está ubicada la Fortaleza de San Fernando, una antigua construcción española que data de 1536 y que está considerada como una de las estructuras de defensa colonial más importante de toda Centroamérica. “Lo que a ellos les preocupaba era que se había producido la erosión y desaparición de una barra costera que cerraba la Laguna de Omoa. El mar había entrado en dicha laguna. Esto generaría un problema serio de erosión que acabaría afectando a la fortaleza”, como explica Javier Benavente. No obstante, “comprobamos que lo que ocurría era justo lo contrario: un proceso de colmatación de la antigua laguna, es decir, que la fortaleza iba a estar cada vez más alejada del mar, al actuar la antigua laguna como una trampa sedimentaria”.

Por otra parte, el profesor Benavente ha realizado también varios trabajos basados en el análisis de otras zonas costeras de Honduras, recopilando imágenes y datos de toda la costa con la colaboración de personal de la Unah así como de la ONG Incebio. En este sentido, ha explicado que “lo que vi al final fue un grave problema de erosión en toda la costa hondureña, tanto en la zona del Pacífico como en la zona caribeña, estando esta última en peores condiciones”. De igual forma, el investigador de la UCA detectó problemas de riesgos costeros como inundaciones e impactos de grandes temporales, en este caso asociados a huracanes.

Como indica el profesor Benavente, “todo ello fue expuesto en un taller sobre dinámica costera, riesgos costeros y metodologías de estudio, de dos días, que impartí en Tegucigalpa y al que acudieron miembros del Ministerio de Medio Ambiente de Honduras, investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, técnicos de diferentes parques naturales del país y expertos de Incebio”.

Tras ese taller, el investigador de la UCA

se trasladó a La Ceiba, una de las ciudades más importante del país hondureño situada en la costa del Mar Caribe, donde ofreció una ponencia y donde “pude comprobar que esta localidad está situada precisamente en un delta (tiene una altura de escasos metros sobre el nivel del mar), por lo que lleva teniendo problemas graves de inundaciones costeras desde hace muchos años”. Por ello, esta zona “puede ser como una especie de ‘bomba de tiempo’, ya que en el caso de la llegada de un huracán, con la cantidad de población que hay en ella y con los problemas que se han ido agravando en la zona por determinadas actuaciones entrópicas, puede originarse una catástrofe humanitaria, explica Javier Benavente.

Como fruto de todo el trabajo realizado, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras le ha solicitado al profesor Javier Benavente que actúe como asesor externo para estudiar más detenidamente la erosión en la Bahía de Omoa y colabore en diseñar los términos de referencia del estudio que se ha de realizar. De igual forma, está previsto que, junto a otros docentes e investigadores del Cei.Mar, participen en el Máster de Gestión Integral de Recursos Marinos-Costeros que esta entidad universitaria ha puesto recientemente en marcha y que contará también con la ayuda del Campus de Excelencia Internacional del Mar.

Jorge M. Lobo: “Las decisiones ambientales suelen tomarse al margen de la comunidad científica”



MNCN - Jorge M. Lobo es un profesor de investigación del CSIC que conoce muy bien un grupo de coleópteros estrechamente ligados al hombre. Además, es un experto en elaborar modelos para predecir la distribución de las poblaciones animales.

Su profundo interés en la conservación le ha llevado a asesorar a los gestores sobre el mejor modo de diseñar los espacios protegidos para conservar la biodiversidad.

Carmen Martínez

¿Es cierto que sin los escarabajos coprófagos tendríamos un serio problema de sanidad en la naturaleza?

Los estudios que hay sobre el papel de estos escarabajos en los ecosistemas manejados por el hombre muestran que contribuyen casi tanto como la hojarasca del bosque al enterramiento de fósforo y nitrógeno, aparte de que airean el suelo y destrozan las heces con lo que es más difícil la expansión de los parásitos que lleva el ganado en el tracto digestivo, y de las plagas de dípteros. Hay un proyecto muy antiguo del Csiro en el que se llevaron a Australia escarabajos de la región mediterránea y de África para nitrificar los campos y acabar con distintas plagas.

Precisamente en Australia existen zonas llenas de excremento de ganado porque no hay escarabajos suficientes. ¿De qué modo podría solucionarse?

En España y en el Mediterráneo esto no constituye un problema, pero si que hay otros factores que pueden serlo. Uno es el abandono de las prácticas ganaderas extensivas, ya existe incluso ganado ovino que se estabula convirtiendo la ganadería en industrial. Este abandono de la ganadería

extensiva y de la trashumancia está teniendo consecuencias en los pastizales como es la ausencia de nitrificación que conlleva un cambio en la composición de las especies pratenses que come el ganado. Lo que ocurre es que disminuye la palatabilidad de las plantas, son menos agradables al paladar, y aparecen especies de gramíneas o leguminosas que resultan poco atractivas para el ganado. Hemos observado que el abandono de las prácticas extensivas junto con la utilización de antihelmínticos, que son unos compuestos antiparasitarios que se utilizan de forma sistemática en el ganado, si originan problemas de salud pública.

¿Cuáles son exactamente esos problemas?

Ahora vamos a empezar un proyecto en el Parque Nacional de Doñana (Huelva), delimitando zonas donde está restringido el uso de antihelmínticos y zonas colindantes similares desde el punto de vista ambiental en las que sí se usan estos compuestos. Vamos a compararlas y ver qué es lo que está pasando, porque hay evidencias de impacto sobre los escarabajos y sabemos que hay especies muy sensibles. Los insectos no tienen hígado sino cuerpos grasos que están diseminados por todo el cuerpo, donde acumulan y metabolizan

esos compuestos y otros tóxicos. Esto está influyendo en la formación de los ovocitos –huevos- que se forman con las grasas, por lo que dependiendo de las grasas que haya la vitelogenénesis –formación del material para la nutrición del embrión- no funciona bien. Éste es el primer estudio que hay en la Península Ibérica, pero el país más avanzado en este tema es Francia, donde incluso se habla con los ganaderos para que abandonen el uso de los antiparasitarios porque existen problemas de salud muy importantes, y muy onerosos.

¿Qué sucede cuando disminuye la cantidad de escarabajos coprófagos?

El excremento se queda en el suelo, no se recicla, incluso los dípteros proliferan porque no tienen competidores y se multiplican las plagas de parásitos. Además, el área de rechazo natural que existe alrededor de las heces en la que el ganado no come, aproximadamente un volumen igual al del excremento, está contaminada por los propios parásitos con lo que aumenta. En resumen, se pierde área susceptible de ser pastoreada, hay un incremento de parásitos y se produce también una pérdida de productividad al no enterrarse los excrementos. En Francia se está en contacto con asociaciones ganaderas para analizar los costes que suponen la pérdida de pastizales y crear un sello de calidad para aquel ganado que no utiliza antihelmínticos.

¿Hay datos sobre la relación directa entre la abundancia de estos coleópteros y una menor tasa de infección del ganado?

Sí, aunque no se conoce bien el mecanismo fisiológico que está implicado. Los datos de comunidades naturales anteriores a 1950 indican que, aproximadamente, el 90% de los ejemplares que se colectaban eran peloteros (telecópridos), los escarabajos que ruedan la bola y la entierran. Actualmente, los ejemplares de este grupo que se recogen no llegan al 1-2%. En el norte de África, donde se conserva el tipo de paisaje y las prácticas ganaderas que había aquí hace 80 años, todavía se colectan muchos. Estas especies han desaparecido en el Mediterráneo y todas están en peligro. Desconocemos por

qué motivo son especialmente proclives a la desaparición cuando se usa cualquier tipo de sustancia antiparasitaria.

En el Parque Natural de Los Alcornocales (Cádiz) habéis descubierto la primera especie de escarabajo que come y entierra bellotas de alcornoques, encinas y robles. ¿Qué papel desempeñan los invertebrados en la estructura y mantenimiento de los bosques ibéricos?

Los invertebrados representan el 80% de las especies animales y la gran mayoría son descomponedores. El suelo es una parte importante de los ecosistemas terrestres, en la primera capa del horizonte del suelo se reciclan todos los nutrientes y son los invertebrados los que están en esa capa. Lo que ocurre con el escarabajo “reforestador” *Thorectes lusitanicus* es que los investigadores que trabajaban en el parque estudiando la dispersión de semillas se dieron cuenta de que éstas desaparecían. Este escarabajo geotrópido que es endémico de la Península Ibérica, normalmente come excrementos secos de ciervo, gamo, corzo, y entierra las bellotas. La densidad es de 5 individuos por m² de suelo en los alcornocales y durante el otoño se dedican a enterrar las bellotas. La capacidad de germinación es muy superior a la de cualquier otro animal, son verdaderos reforestadores: hablamos de que un 10% de las bellotas que entierran germinan, lo que es una proporción muy elevada. Uno de los aspectos más interesantes es la ventaja adaptativa que supone esta práctica, porque con ello consiguen depósitos de ácidos grasos que les permiten ampliar su nicho climático; es como si tuvieran refrigerantes y anticongelantes, con lo que pueden permitirse tolerancias climáticas de hasta 6 y 7 grados superiores e inferiores cuando comen bellotas, respecto a cuando comen excrementos. Debido a ello pueden estar activos a temperaturas que otros insectos no toleran. Además, aumentan la cantidad de ovocitos –el tamaño de puesta- cuando eligen activamente las bellotas.

¿Qué representan los invertebrados en el conjunto de la biodiversidad?

Desde el punto de vista funcional son importantísimos: son polinizadores, están en la base de los productores primarios; son descomponedores, actúan antes que lo hagan las bacterias que serían los descomponedores finales, y además son carroñeros o coprófagos. Los excrementos del ganado en los sistemas pastoreados son el equivalente de la hojarasca en el bosque. Hablamos de 40 kg de heces por vaca y día, de materia orgánica descompuesta que retorna otra vez al pastizal. Es la manera natural de reciclar nutrientes. Creemos que hay aproximadamente unos 60.000 invertebrados terrestres y desconocemos de cuántas especies estamos hablando, de su biomasa y de cuál es su papel en los ciclos naturales de nutrientes.

¿Cuáles son las causas del gran desconocimiento del público general sobre este grupo de animales?

Tenemos una cercanía a la naturaleza un tanto irreal. Nos gusta la naturaleza pero que esté, de algún modo, domesticada. En el mundo occidental la relación con la naturaleza, a la que en los últimos 5.000 años nos hemos dedicado a domeñar y a convertir en algo similar a un parque temático, es una relación de amor, pero hemos olvidado que es difícil convivir con ella. Los invertebrados forman parte de lo más desagradable de la naturaleza cuando está en estado salvaje: hematófagos que te chupan la sangre, parásitos que se te meten por todos los lados, las mariposas son muy bonitas pero las orugas son irritantes. Ese desconocimiento de los invertebrados tiene una razón de ser, lo cual va cambiando cuando aumenta la cultura. Digamos que el sentimiento es un miedo atávico a medida que te alejas en la escala de parentesco.

Como coordinador general del Atlas y Libro Rojo de los Invertebrados de España puedes contarnos ¿cuáles son sus principales objetivos?

Este atlas es un hito, pero apenas son 300 especies recogidas por más de 100 especialistas. Se trata de las especies más interesantes. El resultado más notable es su escasa representación en los Espacios

Naturales, cosa que ya suponíamos, pero ahora tenemos la evidencia. Los Espacios Naturales se han creado siguiendo criterios de oportunidad, generalmente utilizando datos relativos a vertebrados, especialmente aves, y plantas. Cuando introducimos los invertebrados, empiezan a aparecer muchos sitios importantes para proteger y sobre todo con características ambientales diferentes a las de los Espacios Naturales, por ejemplo las zonas esteparias. Esto nos hace plantearnos que tenemos que cambiar de estrategia, porque lo que se necesita a lo mejor no son grandes reservas sino pequeños enclaves repartidos por el territorio: un territorio que contemple una matriz natural dentro de las zonas urbanas y pequeñas microrreservas en muchos lugares. El cambio de paradigma es que ya no se trata de un sistema binario, blanco o negro, el territorio protegido y el resto en el que se puede hacer cualquier cosa. No, ahora todo el territorio es útil y lo que hay que hacer es establecer grados de protección y dejar siempre una matriz natural de pequeños enclaves que, aparentemente, pueden resultar poco atractivos, pero que es donde se concentra una parte importante de biodiversidad.

¿Qué se podría hacer para mejorar la representatividad de los invertebrados en los espacios ya protegidos?

Los actuales Espacios Protegidos albergan menos del 40% de las poblaciones de las especies en peligro o vulnerables. Pero hay muchos lugares, pequeñas zonas, que son muy susceptibles de ser manipuladas por el hombre, lo que podría suponer la desaparición de muchas especies. Lo que se propone no resulta muy costoso porque lo que hace falta no son grandes reservas sino una pequeña red muy extensa de microrreservas ubicadas en cada Comunidad Autónoma que le pueden dar una marca ambiental. Esto ya se hace en otros países como Inglaterra.

¿Sirven los Espacios Protegidos para preservar la riqueza natural del territorio?

Cuando se observan los lugares donde hay especies protegidas y se analiza el grado de antropización en los últimos 20 años, se ve que no existen diferencias entre lugares

protegidos y no protegidos. Ha existido una política errónea en la planificación de los Espacios Protegidos, de algún modo no son parques naturales sino parques temáticos, que atraen inversión ya que se incrementa la actividad turística en ellos. Esto no tiene por qué ser perjudicial, pero al no estar regulado específicamente puede ocurrir cualquier cosa. Se plantea la duda de si los Espacios Protegidos están contribuyendo a lo que se pretende, y los datos de los últimos 20 años en las alteraciones en los usos del suelo no dejan de ser alarmantes. Lo cierto es que no sabemos lo que está pasando porque no hay datos.

¿De qué modo pueden ayudarnos los modelos predictivos de distribución de especies en el diseño de la red de Espacios Protegidos?

Soy de la opinión de que muy poco. Los modelos no son más que una representación de la naturaleza, pero tenemos alguna limitación ya que no tenemos la realidad para contrastar, me refiero a la distribución real de los organismos, que desconocemos. Generalmente, los datos de partida no responden a un muestreo estandarizado y bien planificado sino que son datos que se han tomado de forma oportunista y no aleatoria. Ninguna técnica, por sofisticada que sea, es capaz de evitar los problemas básicos que cualquier estadístico te diría que son insoslayables, como es que los datos tienen que estar bien distribuidos y sin sesgos. Hay modos de hacer esos modelos y acotar las incertidumbres pero el mensaje que le damos a los gestores es diferente. La ciencia debe ofrecer medidas de error, si se caracteriza por algo es por la duda, no existen principios inmutables, cualquier teoría puede irse al garete si surgen nuevas evidencias. Trabajamos con probabilidades no con certezas, y me da la impresión que el uso de los modelos puede llevar a confundir esto y por tanto dar lugar a una mala gestión.

¿Qué influencia puede tener el cambio climático en los invertebrados?

Es un problema, pero no sabemos bien su alcance. La vida se desenvuelve en un rango de temperatura que no es muy

amplio: casi todos organismos del planeta viven entre los 5 y los 35°C, y los ciclos bioquímicos son muy similares en todos los seres vivos. No sabemos hasta qué punto sus distribuciones están condicionadas por tolerancias estrechas, por especializaciones térmicas, cómo se ha especializado la maquinaria metabólica para trabajar en esos rangos tan ajustados. Sin embargo, la relación entre el clima y la distribución de las poblaciones no es tan estrecha. Una prueba de esto son las sorpresas que nos están dando las especies invasoras, que se desarrollan en condiciones climáticas y ambientales que no son las suyas. La plasticidad es mayor de lo que creemos, no sólo desde el punto de vista metabólico, sino también a nivel de comportamiento: puedes cambiar tu actividad del día a la noche, puedes cambiar de estación, puedes penetrar más en profundidad si vives en el suelo. La evolución se caracteriza por promover la plasticidad. Si esto es así, ¿por qué vamos a pensar que el cambio climático les va a afectar excesivamente? La alteración humana del paisaje y, probablemente, la contaminación química son los principales agentes de transformación y pérdida de biodiversidad.

Entonces ¿el cambio climático no supone una amenaza para los invertebrados?

Yo no creo que el cambio climático sea la fuente principal de problemas que vayamos a tener en el futuro, más bien es la interacción con otras fuentes de perturbación. La principal fuente de alteración es el cambio que nosotros hacemos en los paisajes. Ése sí es verdaderamente relevante. Mientras que el cambio climático es un factor que, aparentemente, está más allá de nuestra capacidad de control, sin embargo el cambio ambiental que supone la alteración de los paisajes es algo tan burdo que hasta depende de la política de los ayuntamientos. Parece que se le da más prioridad al efecto del cambio climático y no al que de verdad podemos modificar, con actuaciones como la política urbanística, que es la fuente más importante de alteración.

¿Cuál es el papel de los científicos en la política ambiental?

Los científicos no somos consultados, salvo en muy raras ocasiones, y sólo se consulta a una élite. No se elaboran opiniones generalizadas, basadas en datos científicos o en informes consensuados y firmados por un conjunto de personas, al igual que

se evalúan los proyectos o la publicación de artículos científicos. Las decisiones ambientales suelen tomarse al margen de la comunidad científica. Es un desperdicio tener información y no utilizarla para tomar medidas de conservación.

Convención del Clima COP 18

Objetivo: Frenar urgentemente el cambio climático



Podría pensarse que la gravedad de la actual crisis económica obliga a dejar de lado cuestiones “menos urgentes” como los acuerdos para frenar el cambio climático. De hecho, los medios de comunicación han prestado hasta aquí escasa atención a la Convención del Clima de Naciones Unidas, COP 18, que tiene lugar en Doha, Qatar, del 26 de noviembre al 7 de diciembre de 2012. Tampoco las ONG y movimientos ciudadanos parecen movilizarse tanto como hicieron ante la COP 15 (Copenhague 2009) y, de forma decreciente, ante las COP 16 y 17 (México 2010, Durban 2011).

Sin embargo los informes de la comunidad científica son contundentes: la situación se agrava a un ritmo mayor que el que se temía: año tras año se superan records de emisiones de gases de efecto invernadero, se multiplica la frecuencia e intensidad de los fenómenos atmosféricos extremos (sequías, incendios, huracanes, inundaciones...) que afectan a poblaciones crecientes, y nos acercamos peligrosamente a la irreversibilidad de este proceso de degradación de las condiciones de vida en el planeta. Es necesario por ello acelerar e incrementar de inmediato las medidas contra el cambio climático para que siga siendo posible contener el incremento de la temperatura media del planeta por debajo

de los 2 °C antes del final del siglo. Así se desprende del “Informe sobre la disparidad de las emisiones” de noviembre de 2012 (<http://www.unep.org/pdf/2012gapreport.pdf>), elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Pnuma) y la Fundación Europea para el Clima, que muestra que los niveles de las emisiones de gases de efecto invernadero son un 14% superior a lo que se preveía para 2020: “Mantener el incremento de la temperatura mundial por debajo de los 2 °C todavía es factible mediante reducciones potencialmente importantes en la construcción, el transporte y la silvicultura, pero se acaba el tiempo”.

Sabemos, ciertamente, que el cambio climático no es el único grave problema global que amenaza nuestra supervivencia, pero eso no justifica que le prestemos menos atención. Todos los problemas han de ser atendidos porque están estrechamente vinculados y se potencian mutuamente. La lucha contra el hambre, por ejemplo, exige evitar las sequías que agostan los cultivos y las inundaciones que degradan los suelos cultivables.

Cuando concluye el primer período de compromiso del Protocolo de Kioto, en 2012 tiene que haber quedado decidido y ratificado un nuevo y más ambicioso marco internacional que garantice las fuertes reducciones de las emisiones que según ha mostrado claramente el IPCC son absolutamente necesarias. Hacer frente al Cambio Climático es costoso, pero no hacerlo lo sería mucho más. “*El Cambio Climático representa un gran reto*

-señala Achim Steiner, Secretario General Adjunto de Naciones Unidas y Director del Pnuma en el Informe sobre la Disparidad en las Emisiones- *aunque es también una oportunidad excepcional para encauzar la transición hacia una economía ecológica con más rendimiento energético y bajas emisiones de carbono*”.

Ahora, más que nunca hasta aquí, se precisa un clamor ciudadano que obligue a que se adopten acuerdos vinculantes para frenar el cambio climático mientras aún estamos a tiempo. Ello no supone olvidar la crisis económica que tan dramáticamente nos está afectando, muy al contrario: la única salida real y durable a dicha crisis está en la transición a la sostenibilidad, a una economía baja en carbono, que posibilita la creación de millones de empleos verdes, vinculados a las energías renovables, al incremento de la eficiencia de productos y procesos, a la rehabilitación de viviendas, a la agricultura ecológica, a la producción cultural como alternativa al consumo material, etc., etc.

No se trata, pues, de elegir entre frenar el cambio climático o atender a otros graves problemas como hacer frente a la crisis económica: debemos exigir que en Qatar se alcancen acuerdos vinculantes para frenar el cambio climático como condición esencial para la transición a sociedades sostenibles y solidarias.

Tecnociencia para la sostenibilidad

Existe un consenso creciente acerca de la necesidad y posibilidad de dirigir los esfuerzos de la investigación e innovación hacia el logro de tecnologías favorecedoras de un desarrollo sostenible, incluyendo desde la búsqueda de nuevas fuentes de energía al incremento de la eficacia en la obtención de alimentos, pasando por la prevención de enfermedades y catástrofes, el logro de una maternidad y paternidad responsables y voluntarias o la disminución y tratamiento de residuos, el diseño de un transporte de impacto

reducido, etc. Ello exige superar la búsqueda de beneficios particulares a corto plazo que ha caracterizado, a menudo, el desarrollo tecnocientífico, así como la idea simplista de que las soluciones a los problemas con que se enfrenta hoy la humanidad dependen, sobre todo, de tecnologías más avanzadas, olvidando que las opciones, los dilemas, a menudo son fundamentalmente éticos. Asistimos así a la emergencia de la Ciencia de la sostenibilidad, un nuevo campo de conocimiento que busca conocer los fundamentos de las interacciones entre sociedad y naturaleza para promover el desarrollo sostenible.



Quando se plantea la contribución de la tecnociencia a la sostenibilidad, la primera consideración que es preciso hacer es cuestionar cualquier expectativa de encontrar soluciones puramente tecnológicas a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad. Pero, del mismo modo, hay que cuestionar los movimientos anti-ciencia que descargan sobre la tecnociencia la responsabilidad absoluta de la situación actual de deterioro creciente. Muchos de los peligros que se suelen asociar al “desarrollo científico y tecnológico” han puesto en el centro del debate la cuestión de la “sociedad del riesgo”, según la cual, como consecuencia de dichos desarrollos tecnocientíficos actuales, crece cada día la posibilidad de que se produzcan daños que afecten a una buena parte de la humanidad y

que nos enfrentan a decisiones cada vez más arriesgadas (López Cerezo & Luján, 2000).

No podemos ignorar, sin embargo, que, como señala el historiador de la ciencia Sánchez Ron (1994), son científicos quienes estudian los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad, advierten de los riesgos y ponen a punto soluciones. Por supuesto no sólo científicos, ni todos los científicos. Por otra parte, es cierto que han sido científicos los productores de, por ejemplo, los freones que destruyen la capa de ozono. Pero, no lo olvidemos, *junto a* empresarios, economistas, trabajadores, políticos... La tendencia a descargar sobre la ciencia y la tecnología la responsabilidad de la situación actual de deterioro creciente, no deja de ser una nueva simplificación maniquea en la que resulta fácil caer. Las críticas y las llamadas a la responsabilidad han de extenderse a todos nosotros, incluidos los “simples” consumidores de los productos nocivos (Vilches & Gil, 2003). Y ello supone hacer partícipe a la ciudadanía de la responsabilidad de la toma de decisiones en torno a este desarrollo tecnocientífico. Hechas estas consideraciones previas, podemos ahora abordar más matizadamente el papel de la tecnociencia.

Existe, por supuesto, un consenso general acerca de la necesidad de dirigir los esfuerzos de la investigación e innovación hacia el logro de *tecnologías favorecedoras de un desarrollo sostenible* (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988; Gore, 1992; Daly, 1991; Flavin & Dunn, 1999), incluyendo desde la búsqueda de nuevas fuentes de energía al incremento de la eficacia en la obtención de alimentos, pasando por la prevención de enfermedades y catástrofes, el logro de una maternidad y paternidad responsables o la disminución y tratamiento de residuos, el diseño de un transporte de impacto reducido, etc.

Surge así el concepto de *diseño sostenible de productos* (también conocido como “responsable”, “verde” o “ecodiseño”), como aquel que integra criterios específicos medioambientales al

resto de variables utilizadas en la concepción y desarrollo de un producto (sea este un edificio, un electrodoméstico, papel para escribir o cualquier otro) y en los estudios de valoración de su comportamiento a lo largo de su ciclo de vida (producción, distribución, utilización, reciclaje y tratamiento final). Ejemplos de criterios pueden ser el ahorro de energía, agua y de recursos en general, la minimización de residuos y emisiones externas o el uso de combustibles procedentes de fuentes renovables.

Una iniciativa a resaltar en este sentido lo constituye el proyecto “Luces para aprender”, un proyecto liderado por la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que pretende llevar energía solar y acceso a internet a más de 62.000 escuelas en Iberoamérica, la mayor parte de ellas situadas en zonas rurales y de difícil acceso. La iniciativa *Luces para aprender* surge en el marco de las Metas Educativas 2021 y pretende abordar retos no resueltos en la región iberoamericana como el acceso a una educación pública de calidad que ofrezca mejores oportunidades a las niñas y niños y les permita hacer frente a la pobreza y la desigualdad. Con el proyecto se quiere reducir la brecha digital y poner fin al aislamiento de las comunidades rurales, que históricamente han quedado rezagadas de los avances tecnológicos, facilitando su acceso a las tecnologías de la comunicación, con el fin de favorecer su desarrollo educativo, económico, social y cultural.

Es preciso, sin embargo, analizar con cuidado las medidas tecnocientíficas propuestas y sus posibles riesgos, para que las aparentes soluciones no generen problemas más graves, como ha sucedido ya tantas veces. Pensemos, por ejemplo, en la revolución agrícola que, tras la Segunda Guerra Mundial, incrementó notablemente la producción gracias a los fertilizantes y pesticidas químicos como el DDT. Se pudo así satisfacer las necesidades de alimentos de una población mundial que experimentaba un rápido crecimiento... pero sus efectos

perniciosos (pérdida de biodiversidad, cáncer, malformaciones congénitas...) fueron denunciados ya a finales de los 50 por Rachel Carson (1980). Y pese a que Carson fue inicialmente criticada como “contraria al progreso”, el DDT y otros “Contaminantes Orgánicos Persistentes” (COP) han debido ser finalmente prohibidos como venenos muy peligrosos, aunque, desgraciadamente, todavía no en todos los países. Un debate similar está teniendo lugar hoy en día en torno a la biotecnología contemporánea (<http://www.porquebiotecnologia.com.ar/>) y, más concretamente, en torno al uso de los transgénicos (ver biodiversidad) o de las nanotecnologías, portadoras de muchas más esperanzas que todas las tecnologías hasta hoy conocidas (con extraordinarias aplicaciones informáticas, médicas, industriales, ambientales...), pero también de los mayores peligros (su tamaño les permite atravesar la piel, penetrar las células hasta su núcleo...) (Bovet, 2008, pp. 58-59). Problemas como estos han dado lugar al surgimiento de la Bioética, que se ocupa de los principios para la correcta conducta humana respecto a la vida.



Conviene, pues, reflexionar acerca de algunas de las características fundamentales que deben poseer las medidas tecnológicas para hacer frente a la situación de emergencia planetaria. Según (Daly, 1997) es preciso que cumplan lo que denomina “principios obvios para el desarrollo sostenible”:

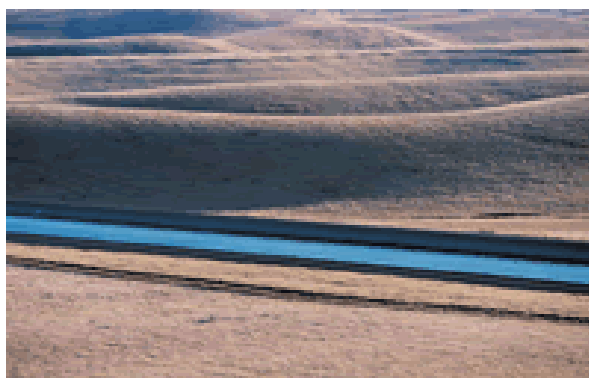
□ Las tasas de recolección no deben superar a las de regeneración (o, para el

caso de recursos no renovables, de creación de sustitutos renovables).

□ Las tasas de emisión de residuos deben ser inferiores a las capacidades de asimilación de los ecosistemas a los que se emiten esos residuos.

Por otra parte, como señala el mismo Daly, “Actualmente estamos entrando en una era de *economía en un mundo lleno*, en la que el capital natural o “capital ecológico” será cada vez más el factor limitativo” (Daly, 1997). Ello impone una tercera característica a las tecnologías sostenibles:

□ “En lo que se refiere a la tecnología, la norma asociada al desarrollo sostenible consistiría en dar prioridad a tecnologías que aumenten la productividad de los recursos (...) más que incrementar la cantidad extraída de recursos (...). Esto significa, por ejemplo, bombillas más eficientes de preferencia a más centrales eléctricas”.



□ A estos criterios, fundamentalmente técnicos, es preciso añadir otros de naturaleza ética (Vilches & Gil-Pérez, 2003) como son:

□ Dar prioridad a tecnologías orientadas a la satisfacción de necesidades básicas y que contribuyan a la reducción de las desigualdades, como, por ejemplo:

- Fuentes de energía limpia (solar, geotérmica, eólica, fotovoltaica, mini-hidráulica, mareas... sin olvidar que la energía más limpia es la que no se utiliza) y *generación distribuida* o descentralizada, que evite la dependencia tecnológica que conlleva la construcción de las

grandes plantas (ver **La transición energética**).

- Incremento de la eficiencia para el ahorro energético (uso de bombillas fluorescentes de bajo consumo o, mejor, diodos emisores de luz LED; *cogeneración*, que supone la obtención simultánea de energía eléctrica y energía térmica útil, aprovechando para calefacción u otros usos el calor que habitualmente se disipa...). Todo ello en un escenario “*negavativos*” que rompa el hasta aquí irrefrenable crecimiento en el uso de energía. No debemos olvidar a este respecto que los aumentos de eficiencia no se han traducido hasta aquí en una disminución de consumo sino en un crecimiento global. Es lo que se conoce como “Paradoja de Jevons”, mostrada por William Stanley Jevons analizando datos de consumo (de energía y de otros recursos) tras la introducción de innovaciones que habían mejorado la eficiencia: la disminución unitaria de consumo y de impacto ambiental lograda con la innovación ha resultado siempre compensada por la multiplicación en el uso del nuevo modelo. Se precisa por ello una voluntad explícita de interrumpir el crecimiento, de reducir el consumo global.
- Gestión sostenible del agua y demás recursos básicos.
- Obtención de alimentos con procedimientos sostenibles (agriculturas alternativas biológicas o agroecológicas, que recurren, por ejemplo, a biofertilizantes y biopesticidas, o al enriquecimiento del suelo con “biochar” o “agruchar”, a base de carbón vegetal, que hace la tierra más porosa y absorbente del agua).
- Prevención y tratamiento de enfermedades, en particular las pandemias como el sida, que está diezmando la población de

muchos países africanos, o las nuevas enfermedades asociadas al desarrollo industrial

- Logro de una maternidad y paternidad responsable que evite embarazos no deseados y haga posible una cultura demográfica sostenible.
- Prevención y reducción de la contaminación ambiental, así como tratamiento adecuado de los residuos que haya resultado imposible evitar, para minimizar su impacto. Dicho tratamiento ha de anteponer a su eliminación (simple vertido o destrucción sin aprovechamiento), la reutilización, el reciclado y la valorización (o recuperación) energética, utilizando métodos que no pongan en peligro la salud humana ni causen perjuicios al medio ambiente.
- Regeneración o restauración de ecosistemas procediendo, entre otros, a la descontaminación de suelos y depuración de aguas utilizando técnicas como, por ejemplo, la *biorremediación*, basada en el uso de plantas (fitorremediación), hongos (micorremediación), microorganismos o enzimas para reducir, degradar o inmovilizar productos orgánicos nocivos.
- Reducción de desastres, como los provocados por el incremento de la frecuencia e intensidad de los fenómenos atmosféricos extremos que acompaña al cambio climático...
- Reducción del riesgo y empleo de materiales “limpios” y renovables en los procesos industriales, utilización de técnicas basadas en los principios de la Química Sostenible también denominada Química Verde o Química para la sostenibilidad. (www.unizar.es/icma/divulgacion/quimica%20verde.html)

□ Aplicar el *Principio de Precaución* (también conocido como de Cautela o de Prudencia), para evitar la aplicación

apresurada de una tecnología, cuando aún no se ha investigado suficientemente sus posibles repercusiones, como ocurre con el uso de los transgénicos o de las nanotecnologías. Nos remitimos a este respecto a las “Pautas para aplicar el principio de precaución a la conservación de la biodiversidad y la gestión de los recursos naturales”, diseñadas por *The Precautionary Principle Project*, en el que ha trabajado un amplio grupo de expertos de diferentes campos, regiones y perspectivas (ver <http://www.pprinciple.net/>). Con tal fin se han introducido –aunque tan solo están vigentes en algunos países– instrumentos como la *Evaluación del Impacto Ambiental*, EIA (con distintas formulaciones y matices como, “análisis de ciclo de vida” o “análisis de la cuna a la tumba”), para conocer y prevenir los impactos ambientales de los productos y tecnologías que se proponen, analizar los posibles riesgos (“análisis de riesgos ambientales”) y facilitar la toma de decisiones para su aprobación o no, así como las *Auditorías medioambientales* (AMA) de las tecnologías ya en funcionamiento para conocer la calidad y repercusiones de sus productos o de sus prestaciones.

Se trata, pues, de superar la búsqueda de beneficios particulares a corto plazo que ha caracterizado, a menudo, el desarrollo tecnocientífico, y potenciar tecnologías básicas susceptibles de favorecer un desarrollo sostenible que tenga en cuenta, a la vez, la dimensión local y global de los problemas a los que nos enfrentamos.

Y es necesario, como señala Sachs (2008, p. 56), formular un compromiso global para “financiar I + D para tecnologías sostenibles, entre ellas las energías limpias, las variedades de semillas resistentes a la sequía, la acuicultura sensata desde el punto de vista medioambiental, las vacunas para enfermedades tropicales, la mejora del seguimiento y la conservación de la biodiversidad (...) para todas las dimensiones del desarrollo sostenible hay una necesidad tecnológica esencial que debe ser apuntalada mediante inversiones en ciencia básica. Y en todos los casos hay una

necesidad acuciante de financiación pública que incentive las nuevas tecnologías que nos permitan alcanzar al mismo tiempo los objetivos de elevar la renta global, poner fin a la pobreza extrema, estabilizar la población mundial y propiciar la sostenibilidad ambiental”.

Debemos señalar, además, que existen ya soluciones científico-tecnológicas para muchos de los problemas planteados –aunque, naturalmente, será siempre necesario seguir investigando– pero dichas soluciones tropiezan con las barreras que suponen los intereses particulares o las desigualdades en el acceso a los avances tecnológicos, que se acrecientan cada día.

Es lo que ocurre, por ejemplo, con el IV Informe de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC, 2007) dedicado a las medidas de mitigación del problema, en el que se afirma que hay suficiente potencial económico para controlar en la próximas décadas las emisiones de gases de efecto invernadero, o con el problema, más concretamente, de los recursos energéticos: como muestra un reciente informe difundido por Greenpeace (*“Renovables 2050, Un informe sobre el potencial de las energías renovables en la España peninsular”* al que se puede acceder en <http://energia.greenpeace.es/>) hoy es técnicamente factible la reestructuración del sistema energético para cumplir objetivos ambientales y abastecer el 100 % de la demanda energética total, en el 2050, con fuentes renovables: eólica, solar, biomasa...

Cabe saludar a este respecto la creación en 2009 de la Agencia Internacional de Energías Renovables (Irena, cuyos estatutos han firmado ya 148 Estados y la Unión Europea (ver <http://www.irena.org/>), cuyo cometido es asesorar y ayudar a los distintos países en materia de política energética y fomentar las energías renovables, que incluyen ya una gran variedad de realizaciones y prometedoras perspectivas: eólica, fotovoltaica, geotérmica, mareomotriz, mini-hidráulica, producida aprovechando las algas, solar de concentración (también denominada termosolar), solar térmica

(o termodinámica), termo-oceánica o maremotérmica, undimotriz o de las olas, etc.

Sin embargo se sigue impulsando el uso de combustibles fósiles como el petróleo y el carbón (Duarte-Santos, 2007), pese a su contribución al cambio climático, o se presenta la energía nuclear de fisión – igualmente dependiente de yacimientos minerales no renovables y escasos- como alternativa, dado que no contribuye al efecto invernadero, ignorando los graves problemas que comporta (ver contaminación sin fronteras y reducción de desastres).

Surgen así nuevos debates sociales, como el que plantea el uso de los biocombustibles o agrocombustibles, como el bioetanol y el biodiésel: por una parte es indudable que constituyen una forma de energía limpia, que no contribuye al incremento del efecto invernadero (puesto que el CO₂ que emiten lo absorben previamente las plantas dedicadas a la agroenergía). Por otra, están impulsando el uso de maíz, soja, etc., que era destinado al consumo humano y provocando deforestaciones para contar con nuevas superficies de cultivo, contribuyendo además al incremento de los costes en la industria alimentaria. Los biocombustibles son, pues, a la vez, una promesa (si se aprovechan desechos orgánicos o se cultivan tierras baldías) y un serio peligro si desvían cultivos necesarios para la alimentación o contribuyen a la destrucción de los bosques y a la pérdida de biodiversidad. Todo ello está promoviendo la investigación en alternativas que no generen problemas en la industria alimentaria, que mejoren el rendimiento energético y que reduzcan aún más las emisiones de dióxido de carbono: se trata de los denominados *biocombustibles de segunda generación* que se producen a partir del aprovechamiento de gramíneas, paja, desechos agrícolas, residuos orgánicos humanos y del resto de animales, etc., en lo que se conoce como valorización energética de los residuos.

También ha generado debate la propuesta de enriquecimiento del suelo con “biochar” o “agrchar”, a base de

carbón vegetal pulverizado, que hace la tierra más porosa y absorbente del agua. Mientras para algunos se trata de una tecnología de probada eficiencia, utilizada por pueblos amerindios durante centenares de años, para otros se trata de un ejemplo de geo-ingeniería, tan peligrosa como la que suponen los agrocombustibles.

Otro debate reciente es el surgido en torno a la *fertilización de los océanos* del Hemisferio Sur, que presentan una insuficiencia del hierro necesario para hacer crecer las plantas marinas (fitoplancton) que pueden absorber el CO₂ y llevarlo a las profundidades de los océanos. Para algunos expertos se trata de una medida tan necesaria y eficaz como la reforestación de los bosques, pero otros argumentan que el resultado puede ser justo el contrario perseguido. De momento hay demasiadas dudas acerca de la eficacia y seguridad de la medida para que se permitan ensayos a gran escala.

Uno de los debates más importantes gira en torno al elevado coste de la aplicación de estas tecnologías para hacer frente al cambio global que el planeta está experimentando; pero como ha mostrado el *Informe Stern*, encargado por el Gobierno Británico en 2006 a un equipo dirigido por el economista Nicholas Stern (Bovet et al., 2008, pp 12-13), así como otros estudios de conclusiones concordantes, si no se actúa con celeridad se provocará en breve plazo una grave recesión económica mucho más costosa. Por ello, el año 2000 se creó una red internacional de científicos llamada Asociación para el Estudio del Pico del Petróleo (Aspo en sus siglas inglesas), que en 2005 lanzó la idea de un Protocolo de Agotamiento del Petróleo, conocido también como “protocolo de Rímini” o “de Uppsala”, para adaptarse paulatinamente –y de manera consensuada a escala planetaria– a un modelo energético post-petróleo (<http://www.enpositivo.com/reducir-el-uso-del-petroleo>).

De acuerdo con dicho protocolo, los países importadores de petróleo acordarían reducir sus importaciones y los países exportadores a reducir su ritmo de exportaciones en

un porcentaje anual. Una ventaja de este protocolo es que no hace falta que todos los países lo ratifiquen. El país que lo adopte, aunque sea unilateralmente, saldrá beneficiado porque su adopción le llevará a tomar medidas de transición energética que todo el mundo, tarde o temprano, tendrá que adoptar. De hecho la sociedad sueca ha reaccionado ya con un acuerdo fruto del trabajo conjunto de investigadores, industriales, funcionarios gubernamentales, sindicatos, etc., para lograr una *sociedad sin petróleo* (Bovet et al., 2008, pp. 70-71).

Todo ello viene a cuestionar, insistimos, la idea simplista de que las soluciones a los problemas con que se enfrenta hoy la humanidad dependen, sobre todo, de tecnologías más avanzadas, olvidando que las opciones, los dilemas, a menudo son fundamentalmente éticos (Aikenhead, 1985; Martínez, 1997; García, 2004). Se precisan *también* medidas educativas y políticas, es decir, es necesario y urgente proceder a un *replanteamiento global* de nuestros sistemas de organización, porque estamos asistiendo a un deterioro ambiental que amenaza, si no es atajado, con lo que algunos expertos han denominado “la sexta extinción” *ya en marcha* (Lewin, 1997), de la que la especie humana sería principal causante y víctima (Diamond, 2006). A ello responde el llamamiento de Naciones Unidas para una Década de la Educación para un futuro sostenible.

Todos estos debates y dificultades no deben hacernos perder de vista que estamos en un momento crucial, en el que se abren perspectivas de un replanteamiento global de nuestro sistema productivo que puede dar lugar a una *Tercera Revolución Industrial* (Rifkin, 2010) de enormes y positivas consecuencias. Expondremos aquí, para terminar, las características tecnocientíficas de esta profunda y necesaria revolución, pero insistiendo una vez más en que su realización no puede tener lugar sin intervenciones igualmente profundas en los campos político y educativo.

Según Rifkin, *los diferentes tipos de energía renovable* conformaría el primero de

los cuatro pilares de la Tercera Revolución Industrial. Ahora bien, “A pesar de que las energías renovables se encuentran en todas partes (...) necesitamos la infraestructura necesaria para recolectarlas. Es aquí donde el sector de la construcción adquiere un mayor protagonismo, convirtiéndose en el *segundo pilar* de la Tercera Revolución Industrial. (...) En veinticinco años, se renovarán o construirán millones de hogares, oficinas, centros comerciales, fábricas y parques industriales y tecnológicos que funcionarán como plantas energéticas, además de cómo hábitats. Estos edificios acumularán y generarán energía local a partir del sol, el viento (...) energía suficiente para cubrir sus propias necesidades, así como para generar un excedente que pueda compartirse”. Pero no basta con ello: “*se hace necesario desarrollar métodos de almacenamiento* que faciliten la conversión de los suministros intermitentes de estas fuentes de energía en recursos seguros”. Las baterías, el hidrógeno obtenido por electrolisis, se convierten en “un medio universal para el almacenamiento de todas las formas de energías renovables”, constituyendo el *tercer pilar* de esta revolución tecnocientífica. Por último, señala Rifkin, “Las compañías eléctricas de Europa, Estados Unidos, Japón, China y otros países están comenzando a poner a prueba el *cuarto pilar* de esta revolución (*la reconfiguración de la red eléctrica*, siguiendo los pasos de Internet) que permitirá a las empresas y a la población residente producir su propia energía y compartirla. (...). Esta interconectividad puede utilizarse para redirigir los usos y los flujos energéticos durante los picos de consumo y las fases de calma”. Es lo que se han denominado redes eléctricas inteligentes, (“smart grids”) que empiezan a transformar radicalmente la manera de producir, distribuir y consumir energía.

La pregunta que Rifkin se formula y nos formula es si esta Tercera Revolución Industrial llegará a tiempo para mitigar el impacto entrópico producido por los combustibles fósiles durante los últimos

doscientos años y hacer posible unas sociedades sostenibles. En nuestras manos está el lograrlo... si somos capaces de superar miopes intereses a corto plazo. Eso es lo que propone el Secretario General de Naciones Unidas, Ban Ki-moon, señalando que ha llegado el momento de una revolución energética global, que haga la energía limpia accesible para todos. No podemos terminar sin señalar que la idea (y la práctica fructífera) de aplicación de la tecnociencia a la sostenibilidad, está dando paso al surgimiento de una *Ciencia de la sostenibilidad*, un nuevo campo de conocimiento que busca conocer los fundamentos de las interacciones entre sociedad y naturaleza para mejor promover el desarrollo sostenible (Kates et al., 2001; Clark, 2007).

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica:
<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>)

Estrella Ryan y Soledad de Lemus Martín (coords.) (2010.) Coeducación: Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas. Granada: Universidad de Granada, 282 pp.

Por Fanny T. Añaños-Bedriñana

Departamento de Pedagogía e Instituto para la Paz y los Conflictos,
Universidad de Granada

Esta obra colectiva presenta distintas perspectivas en torno al estado de la cuestión y orientaciones pedagógicas y prácticas en torno a la coeducación. Participan reconocidas/os autoras y autores así como profesionales en ejercicio en los temas tratados.

Las responsables de la coordinación del libro parten desde una apuesta por la “educación en igualdad” como la forma más efectiva de actuación, a partir de edades tempranas y, aprovechando el cobijo de los temas transversales en el sistema educativo español, asimismo pretenden desarrollar espacios de debate y formación para superar las desigualdades.

El libro consta de tres partes fundamentales: El origen de las desigualdades de género y coeducación, Propuestas de intervención coeducativa y, Coeducación y diversidad afectivo-sexual.

La primera contiene un prólogo y tres capítulos. El prólogo está escrito por Miguel Moya, quien recuerda las bases históricas de la escuela segregada entre hombres y mujeres, los cambios hacia la escuela mixta y las desigualdades reales que aun están presentes en la misma y visibilizadas en el mundo laboral, universitario, etc. En la línea de la escuela segregada incide la Profesora Marina Subirats como caso recurrente, especialmente en países donde hay menor presencia en la dimensión pública o donde el acceso es sobre todo para las mujeres de clases altas y medias; así también analiza el caso español y la actualidad del analfabetismo o “sin estudios” que está compuesta mayoritariamente por mujeres.

Los siguientes dos capítulos abordan el sexismo. Victoria Ferrer y Esperanza Bosch se aproximan conceptualmente en el término, desde una visión unidimensional marcada por el comportamiento y desde una visión

tridimensional entendida desde la respuesta evaluativa, cognitiva y, afectiva-conductual negativa hacia las mujeres. Por otro lado, evidencian la distinción de los sexismos, la hostil (tradicional) y el benévolo o sutil. Precisamente sobre el último sexismo ahondan Soledad De Lemus y Estrella Ryan relacionando éste con actitudes o creencias prejuiciosas positivas hacia las mujeres (sensibilidad, seres maravillosos pero débiles, etc.), por los que éstas deben ser protegidas, cuidadas y tener unos determinados roles. En el trabajo, también, se reflexiona sobre los factores sociales como internos o cognitivos a la hora de entender el proceso mediante el cual se desarrollan los estereotipos y prejuicios de la infancia.

La segunda parte del libro tiene cinco capítulos. En primer lugar, Erick Pescador enfoca la reconstrucción de las masculinidades utilizando como claves el género, las sexualidades y las relaciones de Paz en entornos escolares a partir de los 10 años en adelante. Se trata de una intervención que busca movilizar el replanteamiento, de ellas pero sobre todo de ellos, de actitudes y comportamientos con el fin de cambiar el sistema patriarcal dominante, en el que aprender a “amar sin poseer” supere la trampa (sufrimiento, celos, dependencia, etc.) para las mujeres y las barreras para los hombres.

Por su parte, Jesús Mejías y Pilar Montañés nos adentran en la prevención primaria de la violencia de género, analizando las cifras y datos desde la Organización Mundial de la Salud a nivel internacional y en contextos europeos. De ambos informes se deduce la gravedad de la violencia que aun hoy padecen las mujeres y niñas simplemente por el hecho serlo. Al respecto, Laura Navarro, incide en el estado de la cuestión de la violencia, en sus diversas manifestaciones en la sociedad en su conjunto, así como las nuevas y sutiles formas en el marco escolar entre adolescentes. A la par fundamenta la coeducación como herramienta de integración para trabajar la igualdad de género y prevención de la violencia; así, propone el

desarrollo de un cuerpo dirigido al profesorado de educación secundaria sobre prevención de la violencia de género en adolescentes.

Siguiendo en el sistema escolar, Luciana Nigro nos sitúa en el enfoque transversal. La autora plantea una serie de propuestas prácticas en el afán de ofrecer herramientas de cambio educativo, que van más allá de una incidencia puntual en los contenidos iguales para ambos sexos, sino brindar oportunidades genuinas de equidad y desarrollo tanto para hombres como mujeres. Asumir que todos y todas somos iguales es negar o ignorar el hecho de que hemos sido socializados/as en prácticas y expectativas distintivas, de acuerdo a la autora, será más constructivo guardar o albergar las diferencias históricas y cotidianas despojándola de la concepción jerárquica, lo que implica romper, desmitificar la opresión y generar nuevas prácticas singulares que trasciendan al género, es decir una ética de respeto por los Derechos Humanos. Abordar la transversalidad implica trabajar desde la integralidad en todas las áreas, contenidos, espacios y prácticas escolares asociados a valores sociales cotidianamente incidiendo en la mentalidad crítica y ética personal que den sentido a nuestros actos en el que el profesorado, tras una concienciación personal y profesional, se erige en el garante inexcusable de tales fines.

El segundo apartado del libro cierra la Profesora Magdalena Jiménez Ramírez con un trabajo titulado “una experiencia coeducativa en la universidad”. La autora parte de fundamentos legales y normas establecidas en aras de la igualdad formal de las personas en el contexto español, tanto a nivel general como en el marco educativo, con el fin de ofertar, desde el campo universitario, una propuesta docente en la materia “educación para la Igualdad y la Paz”, en la aulas de la Universidad de Granada, una experiencia teórica-práctica, desde el enfoque de género. Las finalidades y objetivos se orientan a crear un espacio fundamentalmente de análisis del género, el sexismo, la igualdad, la desigualdad y la discriminación de las mujeres en el campo educativo y en la sociedad, así como estrategias y materiales didácticos y amplia bibliografía. La propuesta profundiza en el debate de la igualdad real, en un marco

inacabado que la sociedad debe andar, donde gran parte del eje transformador constituyen los profesionales de la educación.

El tercer apartado del libro está compuesto por tres capítulos orientados a la coeducación y diversidad afectivo-sexual. Inicia el bloque Kim Pérez, abordando el “no-binarismo” en la educación formal. Éste es una respuesta a conceptos difusos y conceptos personales sobre la subjetivación del problema de situarnos en la sociedad casi obligatoriamente en el binarismo (hombres o mujeres), cualquier otro enfoque o tercero inquieta, ya que ello implica introducirlo en alguna de las dos categorías, luego resituarlo dentro. En este marco se encontrarían las personas situadas entre los dos sexos mayoritarios, es decir los denominados intersexuales o transexuales que, se hallan embarcadas en la transición de A-B, siendo B el puerto de destino. Constituyen un colectivo que llevan hasta las últimas consecuencias el no-binarismo sexual. Se pretende que al generalizarse se tomará conciencia de que la realidad es como es y cada cual tiene derecho a serlo, donde todos/as tienen su sitio dentro de un mundo infinitamente variado. Por tanto, se propone contenidos para su posible integración en las distintas materias, evitar la homotrasfobia en clase, así como estrategias pedagógicas para la enseñanza del no-binarismo a partir de la subjetivación y la no-dominación.

Por otro lado, María José Alonso, Carolina Ruiz y Jorge Álvarez orientan sus análisis hacia el sexismo, la homofobia y la diversidad afectivo-sexual en las aulas con el alumnado LGTB ((lesbianas, gais, bisexuales y transexuales). El sistema educativo transmite estereotipos clásicos de hombres y mujeres y todo lo que se aleje de él lo discrimina, dándose lugar una homofobia y una violencia asociada que además está más invisibilizada y normalizada. Se asiste a una falsa sensación de normalidad. No hay conciencia de que hemos sido socializados en la homofobia y en el sexismo, ambas situaciones traen consecuencias muy negativas no sólo en las víctimas sino en todos. Según los autores, los valores (respeto a la diversidad y libre desarrollo de la personalidad) en la teoría ya están garantizados, lo que falta es integrarlos en la realidad, en el día a día, en la vivencia y la

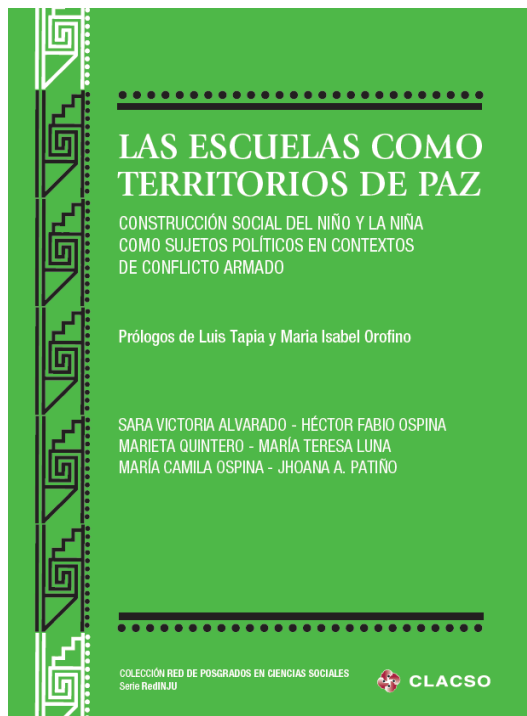
relación directa del profesorado, en el sistema educativo y al alumnado.

Incidiendo en el colectivo LGTB Carolina Ruiz presenta una serie de experiencias coeducativas y educación sexual, mediante talleres y cursos llevados a cabo en varios Institutos de Educación Secundaria, con universitarios, con estudiantes de integración social, con personas mayores y con aquellos extranjeros en clases de español. La metodología ha consistido en trabajar a partir de conceptos básicos y actitudes (ideas previas), llegando a sus propias conclusiones mediante una amplia información y reflexión. Todo ello en pro de una generación de espacios donde se pueden tomar consciencia de las consecuencias que estas actitudes, creencias y comportamientos discriminatorios tienen en las vidas de todos/as, existiendo la posibilidad de crear otros más igualitarios.

El libro culmina con la exposición de un anexo sobre materiales y recursos para la coeducación y la prevención primaria de la violencia de género, propuestos por Pilar Montañés y Jesús L. Mejías. En él se puede observar bibliografía sobre coeducación, estudios y programas de intervención; materiales y recursos específicos para la prevención de la violencia de género (por niveles educativos), películas, cortos y documentales.

En definitiva, esta obra nos brinda la oportunidad de conocer mejor, reflexionar y, si cabe, tomar posturas-actuar sobre la situación de la educación para la igualdad, además de hacerlo desde la perspectiva educativa y social por parte de sus diversos/as colaboradores/as. Hecho que supone un aliciente para su lectura detenida y ser tenida en cuenta en la formación inicial de los educandos y en los procesos formativos y actuaciones profesionales del profesorado, por lo que la aportación de este texto resulta más útil y enriquecedora.

Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Marieta Quintero, María Teresa Luna, María Camila Ospina & Jhoana A. Patiño (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde.



Prólogo I

Considero que el conocer o producir conocimiento implica poner las cosas en un horizonte más amplio y multidimensional, en dónde lo que estamos pensando, mostrando y analizando aparecen las diferentes dimensiones de la vida, de los sujetos que están inmersos esos procesos, cuando aparece también la historia del país y el estado de la investigación sobre el tema. Este poner las cosas en un contexto multidimensional es lo que produce también claridad, esto es, una articulación de saber, de un conocimiento largo y profundo sobre algo, que permite al resto comprender lo que está pasando y el por qué.

Este libro permite conocer lo que está

pasando en Colombia en relación a los niños, las niñas y la juventud en el contexto de la violencia y la militarización del país, precisamente porque tiene estas virtudes. Es un estudio, una reflexión y un conjunto de propuestas donde aparecen las varias dimensiones de estos procesos de vida, que se explican en relación a la historia del país. En este trabajo hay otra articulación, la perspectiva que se desarrolla en este libro es la de los sujetos, ya que precisamente se estudia la socialización política en contextos de conflicto armado. Esta socialización no está vista sólo como un proceso pasivo en el que las personas asumen roles, posiciones y trayectorias predefinidas.

El énfasis está puesto en su constitución como sujetos, es decir, en el cómo a pesar de las fuertes determinaciones y condicionamientos del contexto de la militarización y de la violencia política, además de las estructuras de propiedad y de familia existentes, los sujetos pasan por la experiencia de la guerra pero también logran reconstituirse en su capacidad de sujetos políticos y, por lo tanto, con capacidades de armar y rearmar su vida individual y colectiva.

Este trabajo sitúa a las niñas y a los niños en el contexto de la guerra y las transformaciones que ésta produce en la vida cotidiana y en los horizontes de vida de los niños afectados. En esta parte, la situación de los niños y las niñas está presentada a través de un trabajo de investigación que recoge las voces u opiniones de los sujetos que han pasado por la experiencia de ser incorporados a los grupos armados o han sufrido la violencia de los mismos.

Debido a esta perspectiva de los sujetos hay una articulación que permite pasar de la tristeza, que implica conocer las formas de destrucción de la vida de jóvenes, niñas y niños,

a la esperanza, que es el horizonte de la paz, que bosqueja este libro a partir de presentar las experiencias de las escuelas que se han ido organizando para separar a los niños, a las niñas y a los jóvenes de la experiencia militar, y que hace posible que se reinseren en otros ámbitos de la vida social y puedan desarrollar sus proyectos individuales y colectivos.

Una de las primeras facetas de este poner en un contexto multidimensional que permite el conocimiento, es el hecho que en este libro hay un trabajo de armado de una estructura de explicación que implica la articulación de puntos teóricos de la sociología contemporánea, que vinculan la relación entre estructura y sujetos, lo que permite articular el peso que tienen las estructuras económicas, políticas y sociales en la historia colombiana con la experiencia de la guerra vivida por niños, niñas y jóvenes; también el cómo se insertan y el cómo experimentan su alejamiento o separación de la experiencia militar.

De las varias estructuras y ámbitos institucionales que configuran la vida social, este trabajo ha privilegiado sobre todo la consideración de dos ámbitos: la familia y la escuela. En ambos casos se ven sus varias dimensiones o facetas. En el caso de la familia se muestra que una de las causas del hecho que los niños, las niñas y los jóvenes se vayan a la guerrilla está en el tipo de violencia familiar y autoritarismo que caracteriza a algunas de ellas, pero también se muestra otra dimensión de la familia como el ámbito colectivo y afectivo en el que se articulan las estrategias de protección y de resistencia a la violencia política, un ámbito en que los niños y las niñas se forman, en el que desean estar para crecer y estudiar.

En el caso de la escuela también está problematizada la doble faceta de la escuela-ámbito, una institución más fría, burocrática y discriminatoria, en el que se experimenta la discriminación, pero también es el ámbito en el que se puede construir la paz, como una estrategia contra la violencia generalizada.

Este libro contiene un trabajo de investigación sobre las relaciones entre escuela, violencia y guerra, que es una articulación de investigación y de crítica social. Hay una segunda parte que trata el reverso, es decir, la

paz. Se trata de una propuesta de cómo construir territorios de paz a partir de la educación y las escuelas. Esta propuesta recupera varias fuentes de inspiración de las propuestas y experiencias de educación emancipadora que están en la historia del pensamiento latinoamericano pero también en la experiencia colombiana, ya que se trata de responder a la peculiar y difícil situación de la guerra interna en Colombia.

Hay una consistente propuesta de los principios de organización de las escuelas territorios de paz. Se trata de un grupo que conoce mucho del tema en varios sentidos, es decir, de pedagogía, de la situación de los niños en el país, de las discusiones académicas y políticas contemporáneas sobre el problema y las alternativas.

En el documento hay un paso de presentación de la situación de violencia y guerra a la propuesta de escuelas de paz, a través de dos puntos de transición: uno consiste en una crítica sintética a la política del gobierno sobre los procesos de reinserción de los niños, las niñas y jóvenes; un segundo punto se refiere a la experiencia de la Comunidad de San José de Apartado. La propuesta consiste en una alternativa a la política gubernamental.

Uno de los resultados de la militarización de la vida social es que se va eliminando la política, es decir, los espacios públicos en los que la gente pueda deliberar sobre la dirección y sobre cómo organizar, mejorar, proteger sus condiciones de vida y desplegar su libertad. Las diferentes formas de militarización efectuadas por el Estado, la guerrilla y los paramilitares han ido destruyendo los espacios públicos y también las diferentes formas de vida comunitaria y de socialización colectiva, que van desde la comunidad campesina hasta las familias. En este sentido, crear las condiciones de paz implica restaurar, reconstruir y construir nuevos espacios públicos. Implica reconstituir espacios de sociabilidad y de vida política en que se pueda ejercer derechos, libertades y desarrollar un proyecto de vida.

Este libro está preocupado no sólo por mostrar las formas en que la violencia militar descompone la vida social y acaba con la vida de los niños, las niñas y los jóvenes, sino sobre todo con mostrar las condiciones de reconstitución

de la ciudadanía política. En este sentido, es un libro sobre la reconstrucción de la ciudadanía política a partir de los procesos de paz. Este es el eje central de todo el texto, el planteamiento de que el desarrollo de la ciudadanía en Colombia pasa por la construcción de las condiciones de paz. Se lo hace en particular en torno a las experiencias de las escuelas de paz, que son espacios de recuperación de niños, niñas y jóvenes que han pasado por la experiencia de la militarización y sus efectos.

La paz no significa la eliminación del debate y el conflicto, sino que las diferencias sobre las orientaciones políticas y el sentido que queremos darle a la vida comunitaria o a la vida común se hacen sin violencia física, a través de debate y deliberación, a partir de las capacidades propias de cada individuo como sujeto que se constituye en sujeto político en tanto su destino personal lo liga a la discusión de la vida y destino comunes.

Este libro es una valiosa contribución a la comprensión de los procesos de socialización política en contextos de conflicto armado; sobre todo un aporte en términos de construcción teórica y su articulación con la experiencia histórica, en tanto proyecto de reconstrucción ciudadana y configuración de espacios de paz en Colombia.

Producir conocimiento no sólo consiste en reconstruir analíticamente los procesos sociales y explicar las dinámicas estructurales que condicionan las acciones individuales y colectivas, sino también en reconocer y explicitar las potencialidades de los sujetos, es decir, hablar de su libertad, y a partir de ésta y de la libertad de los investigadores proyectar alternativas de organización de la vida social. En este sentido, el conocimiento es explicación, comprensión y proyecto. Estos son los componentes que hacen de este libro un texto del cual salimos afectados cognitivamente y políticamente por su carga de elaboración intelectual y de esperanza, esto es, por la alternativa de paz.

Luis Tapia

*Doctor en Ciencia Política
La Paz, Bolivia, 2012*

Prólogo II

Sobre ouvir a voz da criança sobre um mundo de Paz

Não queremos revelar todas as riquezas que este trabalho oferece sem que se deixe ao leitor a aventura de fazê-lo. Apenas para reiterar nossa certeza de que este se torna um trabalho essencial para que avancemos em uma produção de conhecimento original e particular a partir da América Latina lembramos apenas para o fato de que muito já se chamou a atenção para o fato de que os estudos sobre a infância, em grande medida, falham em dar voz às crianças. A chamada “visão universalista” da ciência moderna excluiu múltiplas vozes no corpo de conhecimento produzido, uma exclusão dos saberes que produzidos por diferentes agentes em um conjunto no qual encontram-se, por exemplo, as histórias das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos jovens e principalmente das crianças. E esta nova abordagem epistemológica ainda está por ser construída. Daí que este se torna um texto inovador e essencial para que seja construída uma nova ciência; uma ciência que dê conta das diferenças e das diversidades humanas e históricas em que sejam problematizadas as formas de injustiça bem como os projetos de mudança.

En este livro estes se apresentam sob o ponto de vista das crianças e suas leituras de um outro mundo possível, um mundo em que sejam tecidas relações que possibilitem a criação de um mundo de Paz. Agradeço imensamente aos pesquisadores que meticulosa e cuidadosamente realizaram esta pesquisa, pois para mim ela se torna um clássico no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e os Estudos sobre a Infância, e muito nos ajuda a construir uma narrativa de transformação a partir de nosso silenciado continente: a América Latina.

Maria Isabel Orofino

*Doctora en Ciencias de la Comunicación
San Pablo, Brasil, 2012*

Sara Victoria Alvarado, Silvia Borelli & Pablo A. Vommaro (editores) (2012). Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. Buenos Aires: Clacso, Homo Sapiens.

Presentación



Para la comunidad académica que conforma el Grupo de trabajo Clacso “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina”, la investigación desde una perspectiva plural en el campo de la Juventud constituye una opción política cuyo horizonte de sentido es el reconocimiento, comprensión, legitimación y potenciación de esas otras formas de ser, estar, hacer, decir, sentir, corporalizar y nombrar que se van construyendo de manera intersubjetiva y conflictiva entre las tramas complejas que forman el “entre nos”.

En este sentido, investigar la relación política-juventud en un continente como el latinoamericano es una apuesta por la institución de otras posibilidades de relación en las cuales los sujetos jóvenes sean considerados, desde la capacidad de agencia que tienen para participar en la transformación de aquellas condiciones

que de manera objetiva y subjetiva conforman el mundo de la vida. Por tanto, una de las mayores apuestas éticas de este libro es reconstruir con sus actores las diferentes acciones o experiencias de acción política que se están gestando en los ocho países involucrados, para contribuir en la visibilización del carácter performativo que define el acontecer de la política, en tanto condición humana.

Esto implica que como GT debemos optar por el reconocimiento de la legitimidad de las prácticas, discursos y sentires desde los cuales estos jóvenes se relacionan con la formalidad de la política, para: aceptar, criticar, tensionar o transformar el lugar que se les ha asignado en la construcción de lo común. Por lo anterior, en las páginas de este libro reconocemos a los jóvenes y las jóvenes como autores, narradores, analistas y disidentes de los acontecimientos frente a los que han decidido movilizarse en sus diferentes contextos.

De esta manera, los resultados de las investigaciones que se presentan en los siguientes artículos se constituyen en una apuesta por crear espacios de indagación, análisis y construcción de sentidos-otros, desde los cuales se pueda dialogar con diversas experiencias de acción política de los jóvenes que, al ser diluidas bajo el poder de los macro relatos de las hegemonías imperantes, terminan siendo veladas en su poder de afectación al orden instituido.

De este modo, los artículos presentados como resultados de la primera etapa de investigación de la comunidad académica que conforma el GT son una narrativa mixta que pretende dar cuenta de la necesaria tarea de ampliar las semánticas, gramáticas, pragmáticas, metódicas y epistemes desde las cuales se lee hoy la vida política en el continente, de modo tal que se incluyan en dicha lectura otros autores que desde sus experiencias

singulares evidencian la coexistencia de una pluralidad de subjetividades e identidades que están cuestionado los límites entre el Estado y la sociedad civil, entre lo político, lo social y lo cultural, entre lo público y lo privado. Y que están obligando a la construcción de otras categorías teóricas, conceptuales y metodológicas que, desde las Ciencias Sociales críticas, permitan reconfigurar un campo epistemológico de reflexión capaz de comprender e interpretar las problemáticas relacionadas con las formas actuales de hacer política a partir de lo juvenil, teniendo en cuenta las dinámicas provenientes, no solo de las representaciones sociales hegemónicas y sus demarcaciones jurídicas y normativas; sino, también, de manera muy importante, de las prácticas sociales y de la acción política que actores y sujetos realizan en los espacios en los que tienen lugar sus interacciones.

El artículo de Sara Victoria Alvarado, Silvia Borelli y Pablo Vommaro, equipo coordinador del GT, recoge los principales aprendizajes en términos epistemológicos, metodológicos, conceptuales y empíricos que se han derivado de la primera etapa del Grupo. En este sentido, el texto expone, a partir de una sistematización de las investigaciones realizadas, los objetos de conocimientos, los enfoques epistemológicos y las perspectivas teóricas que se han privilegiado para dar cuenta de las diversas maneras en que los y las jóvenes del continente crean y expresan formas de ser, hacer, decir y estar en el mundo que comparten con otros. Para ello, se ubica al lector en los principales procesos, inquietudes e intereses que han convocado las creaciones del grupo. Adicionalmente, el texto describe las diferentes concepciones de sujeto joven que emergen en estas y los principales desplazamientos conceptuales logrados.

El texto de Sara Victoria Alvarado, Patricia Botero y Héctor Fabio Ospina presenta las principales tendencias teóricas que emergieron en el proceso de investigación desarrollado en el marco del proyecto: “Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia”; categorías y tendencias que en su emergencia señalan la pluralidad constitutiva de lo político. En este sentido, las tendencias y categorías que se presentan pueden ser leídas de

dos formas: como un ejercicio de visibilización y enunciación de los y las jóvenes como sujetos sociales fundantes en las dinámicas de configuración de acciones políticas erigidas desde la disidencia, o como un reconocimiento a su participación instituyente en la construcción de otras lógicas de poder. Por tanto, el capítulo constituye un ejercicio de enunciación centrado en la posibilidad de hacer audible y visible la existencia y movimiento de estas siete experiencias como “micro-etnografías de afirmación” (Escobar, 1996); desde, las cuales se puede hablar de estos textos sociales como narrativas de afirmación que indican un lugar de deconstrucción de la política tradicional en sus formas naturalizadas de corrupción, crimen, impunidad e injusticia.

El artículo de María Isabel Domínguez García y Claudia Castilla García muestra cuál es la noción de participación que se logró reconocer en los jóvenes de la ciudad de la Habana, a partir de la realización de la investigación denominada: “Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de la Habana”. De igual forma, el texto evidencia la articulación entre las nociones y las prácticas que realizan estos sujetos en los espacios formales de la política, enmarcados en acciones colectivas orientadas al bien común en instituciones, organizaciones y comunidades. Para tal fin, las autoras muestran cómo la investigación partió de la hipótesis de que la diversidad (socio-estructural, cultural, subjetiva) influye en la configuración de subjetividades políticas y, por consiguiente, en sus formas de participación. Finalmente, recoge de manera breve los resultados que muestran la amplitud y diversidad de dichas prácticas, las cuales desbordan el ámbito político en el que “lo colectivo” no está solo en las formas organizativas; sino, principalmente, en los fines que se persiguen, a la vez que se identifican paradojas que parten de la noción de participación que tienen los y las jóvenes, en ocasiones circunscrita más al componente movilizador que al decisorio.

El texto de Angélica María Ocampo recoge los aprendizajes derivados de las comprensiones realizadas sobre las formas de relación que las agrupaciones de jóvenes establecen con *el estado*, a partir del proceso de investigación

denominado: “prácticas juveniles como expresiones ciudadanas”, el cual fue adelantado en las ciudades de Armenia, Pereira y Bogotá-Colombia por un equipo interdisciplinario e interinstitucional de la Universidad Javeriana, el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, y la Universidad Tecnológica de Pereira; y, cuyo objetivo general fue comprender y caracterizar las prácticas políticas y ciudadanas de algunas agrupaciones de jóvenes en estas ciudades.

El artículo de Silvia Helena Simões Borelli, Rita de Cássia Alves Oliveira, Lucia Helena Rangel y Rose de Melo Rocha presentan parte de los resultados de la investigación: “Jovens Urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas”. El objetivo perseguido en este trabajo fue analizar nuevas prácticas políticas juveniles, en especial en la ciudad de São Paulo-Brasil, entre 2008 y 2010. Se consideró como presupuesto, el que las acciones culturales juveniles se configuran como locus privilegiado de acciones políticas y que las dimensiones estético-culturales se tornan en un indicador fundamental en la comprensión de las prácticas políticas en la contemporaneidad. Se toma como base la hipótesis de que las prácticas políticas juveniles se articulan tanto a los campos más institucionalizados -políticas públicas, tercer sector, iniciativa privada, movimientos sociales- como a los desplazamientos históricos hacia la vida cotidiana (Borelli, Rocha & Oliveira, 2009c), constituidas y constituyendo micro políticas y politicidades: en las redes virtuales, en la ocupación de los espacios públicos y privados, en las expresiones de emblemas e insignias étnicas, entre otras alternativas. Se buscó permanentemente la coherencia con las etapas anteriores de la investigación, adoptando una mirada investigativa multi-metodológica en la comprensión de las dimensiones políticas involucradas en los procesos culturales protagonizados, interpretados y experimentados por jóvenes en los grandes centros urbanos. El trabajo está dividido en tres ejes analíticos: Colectivos juveniles: formas culturales y nuevas prácticas políticas; Grupos juveniles, redes

sociales digitales y acciones éticas; Acciones comunicacionales de frontera, políticas de visibilidad y subjetivación juvenil.

El texto de Melina Vázquez, Pablo Vommaro y Andrea Bonvillani, en el marco de las reflexiones realizadas en la investigación denominada: “Formas de organización y participación política de los jóvenes en América Latina, propone estudiar el Campamento Latinoamericano de Jóvenes tratado como evento desde una aproximación etnográfica, inspirada en los aportes de Borges (2003 y 2009), para quien un evento puede ser interpretado como el espacio y el tiempo en que se gesta la política. Consecuentemente con esta propuesta, el artículo analiza el IX Campamento Latinoamericano de Jóvenes, realizado en la localidad de San Carlos (Salta, Argentina) entre el 16 y el 20 de septiembre de 2009. El Campamento es abordado como espacio de convergencia de personas y grupos; así, como ámbito o acontecimiento en el marco del cual se construyen vínculos, sentidos y modos de organización con características específicas. En particular, el artículo busca describir este acontecimiento mostrando quiénes son, cómo participan y qué vínculos construyen los grupos y personas que asisten a los Campamentos. También, nos proponen identificar e interpretar las acciones y los sentidos que se construyen sobre las prácticas políticas desplegadas en el Campamento y en el seno de cada una de las organizaciones que lo integran.

El artículo de Juan Romero analiza las principales características y tendencias de las ocupaciones que desarrollan los y las jóvenes en el territorio rural uruguayo, mostrando con especial énfasis a las características ocupacionales y condiciones de empleo durante la pasada década, para lograr así una aproximación a dicho fenómeno desde esta dimensión de análisis. El trabajo busca colocar en debate las herramientas conceptuales sobre las transformaciones productivas, la reestructuración del proceso capitalista de producción y su impacto en los territorios rurales. Los datos presentan tendencias diferenciales en los procesos de configuración de las ocupaciones en el mercado de empleo de los diferentes territorios rurales, lo que permite

interpretar el carácter heterogéneo de este proceso social. La conclusión a la que se arriba, es que la aplicación del enfoque generacional posibilita analizar procesos de configuración diferencial del mencionado mercado, el cual presenta dinámicas socioproductivas heterogéneas en los diferentes territorios que componen el territorio rural del Uruguay.

El texto de Tania Arce presenta una contribución a la discusión dada entre la existencia o la inexistencia de relación entre manifestaciones políticas y manifestaciones culturales. En tal sentido, el trabajo se centra en describir cómo los-as góticos-as se relacionan con las prácticas políticas-culturales juveniles. Para lograr lo anterior, la autora expone brevemente las investigaciones que se han generado desde el grupo de trabajo y expone diversas expresiones políticas y culturales en Latinoamérica. En un segundo momento, teniendo como ejemplo a los-as góticos-as señala cómo para este grupo la política y cultura son posturas inseparables, a través de expresiones como el androgenismo. En la parte final, muestra cómo ellos-as viven sus manifestaciones políticas y culturales en sincronía (Aguilera, 2003) y por tanto es imposible de verse como independientes.

El artículo de Fabián Acosta, Juliana Cubides y Liliana Galindo aborda el vínculo juventud-política, partiendo de la afirmación de que la matriz productiva de estos dos elementos no puede tomarse como algo distinto y diferenciable; sino, solo, en dimensiones muy particulares de su manifestación y partiendo del supuesto de que representan realidades o momentos más o menos alejados de lo típicamente político. Los autores señalan cómo existe evidencia de procesos genéticos o genealógicos de lo político, que en su emergencia, afirmación y desenvolvimiento “enmascaran” la politicidad bajo formas asépticas; desde, las cuales esta aparece incluso como antinatural. Esta alienación de lo político en su opuesto, lo “apolítico”, es la paradoja que la investigación social pone al descubierto. De modo tal que en el artículo se asume cómo la producción social de los jóvenes y la juventud significa una intervención diáfana y “silenciosa” sobre el cuerpo social que está dirigida a

aparecer como un *ethos* anterior o más allá de cualquier propósito político manifiesto.

Finalmente, el texto de Alicia Itatí Palermo, recoge un análisis de las jerarquías sociales a partir de la articulación entre género, generaciones y prácticas políticas, teniendo en cuenta los datos obtenidos en un trabajo de campo realizado en el IX Campamento Latinoamericano de Jóvenes; el cual se desarrolló en la localidad de San Carlos (Salta, Argentina) entre el 16 y el 20 de septiembre de 2009, en el contexto de la investigación: “Juventude e Práticas Políticas na América Latina: análise da construção e reordenação da categoria “juventude” como representação social e política nos movimentos sociais em países da América Latina” (Brasil, Colômbia, Argentina), coordinada por Elisa Guaraná de Castro. Esta articulación permite comprender la complejidad de la construcción de las identidades juveniles en el análisis de las jerarquías de los papeles políticos en el caso estudiado. La construcción de las identidades políticas es un proceso en el cual se puede reproducir, negar, entrar en conflicto o intentar romper estas relaciones sociales. Desde esta perspectiva, se centra en las relaciones de jerarquía y las diferencias entre ser hombre o mujer joven en dicho espacio, considerando las formas de actuación, la posición que ocupan o bien la presencia- ausencia de mujeres jóvenes en los espacios de dirección y en las esferas de formulación de las diferentes prácticas que implica la participación en el campamento, a través de los movimientos sociales involucrados. Esto es: hacer, pensar, decidir.

Sara Victoria Alvarado

Silvia Borelli

Pablo Vommaro

Abril de 2012

Jaime Alberto Restrepo Soto & Carlos Valerio Echavarría Grajales (2012). Ideales regulativos del ejercicio ciudadano en jóvenes manizaleños: una aproximación comprensiva a los horizontes morales, éticos y políticos del ejercicio ciudadano de jóvenes vinculados a clubes juveniles comunitarios. Manizales: Universidad de Manizales.

Por Jaime Alberto Restrepo Soto
Universidad de Manizales



Es muy improbable que en las vicisitudes del acontecer diario tropecemos con alguien que niegue de plano la importancia de la moral y de la ética en la vida humana, más aún si se trata de la vida que se desenvuelve en los espacios públicos. En el peor de los casos -descartando de entrada a los anómicos-, una persona que expresa sentir un alto grado de desprecio por las exigencias de la moral y de la ética, puede tener alguna consideración con sus parientes cercanos, sus amigos o su mascota. No es nuestro interés discutir aquí si la causa o motivación que produce o alimenta las escasas consideraciones de este hipotético sujeto son de tipo sentimental, racional o místico. Éste,

insistimos, no es de momento la intencionalidad que nos concita.

El interés que realmente explica la existencia de este libro es el de discernir, con apoyo en métodos de las ciencias sociales y humanas, las ideas últimas que actúan como polos de atracción hacia, desde y por los cuales las personas optan por direccionar sus acciones cuando quieren obrar correctamente. En otras palabras, intentamos determinar los ideales que definen, regulan y orientan las acciones que consideramos moral o éticamente valiosas.

En la práctica -más aún en la teoría- nos referenciamos racionalmente en uno o más ideales regulativos para conducirnos moral o éticamente. En ciertas actuaciones nos proyectamos a partir el ideal de ser personas buenas, en otras por el de ser personas justas y en el caso muy frecuente de quienes obran movidos por convicciones religiosas puede prevalecer el ideal de reflejar lo más fielmente posible la imagen de la divinidad rectora o de acatar de manera literal sus preceptos. Estos ideales, y otros más que actúan en la regulación del comportamiento humano, no son, sin embargo, excluyentes; lo bueno entraña lo justo, lo justo lo bueno, y entre éstos y los preceptos religiosos no existe por lo generalmente alguna incompatibilidad.

En el contexto de esta breve introducción adquieren sentido preguntas como: ¿En la actualidad, la juventud en general gobierna sus conductas morales, éticas o políticas con base en ideales?, ¿Qué ideales regulan la vida moral y ética de la juventud?, ¿Conocemos los ideales regulativos de la juventud manizaleña? ¿Cómo podríamos identificar esos ideales regulativos? Para alguien realmente interesado en el presente y en el futuro de la juventud, y en el papel de ésta en la actividad ciudadana, sea desde un punto de

vista pedagógico, psicológico, antropológico, filosófico o sociológico, o simplemente como cabeza de familia, estos interrogantes no pueden ser indiferentes. Pero a pesar del interés que encierran, su respuesta no deja de ser difícil de establecer, por la complejidad teórica que entraña, por los instrumentos metodológicos necesarios y por la amplitud de su cobertura.

Por lo pronto, en este documento ofrecemos un primer acercamiento que muestra cuáles son los ideales regulativos del ejercicio ciudadano de jóvenes de Manizales que integran grupos juveniles comunitarios. Así se trate sólo de una muestra, no tenemos dudas acerca de la importancia que ella tiene para iniciar la construcción de una visión fundamentada sobre esta interesante cuestión.

Las discusiones y principales conclusiones que describimos en este texto se derivaron de la tesis doctoral “Ideales Regulativos De Las Practicas De Jóvenes Vinculados Al Programa Clubes Juveniles Comunitarios De Manizales”, realizado en el marco del Doctorado En Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud De Del Convenio Universidad De Manizales-Cinde.

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdis-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

- La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1) **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.

- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Cada artículo que quiera ponerse en consideración de esta revista debe enviarse en un archivo adjunto de correo electrónico en Word para Windows que cumpla con las indicaciones que se enuncian a continuación.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
 - Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).
 - Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Socio-sanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de

la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999.

- Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05.
 - Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.
- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván González**
Universidad Nacional de Colombia
** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), profesor de la

Universidad Nacional de Colombia.
Profesor invitado al Doctorado en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
del Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud del Cinde y la
Universidad de Manizales. Correo
electrónico:

jivangonzalez@cable.net.co

- **Resumen:** Se requiere también, en página aparte, un resumen en español del artículo (máximo 120 palabras), precedido por el título del artículo sin el nombre del autor o de los autores, con el subtítulo “Resumen”, centrado. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Según el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA, “Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo”. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico. En el han de incluirse solamente los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.
- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo.
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor experto en el campo social.
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábica. Ejemplo:
-1. Introducción. -2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada.
-3. El paradigma de Samuelson.
-4. Alternativas de la visión samuelsoniana. -5. Políticas públicas, niñez y juventud. -6. Conclusiones. –
Lista de referencias.
- **Extensión:** Los artículo deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto en el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir

colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión, que es el “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida de una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:
 - ... como se explica en Rogoff (1993).
 - ... como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).
 - ... como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).
 - ... en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).
 - En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.
 - La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.
- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.
- Una vez instalado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la “Cesión de Copyright” a la revista en caso del artículo ser aprobado para su publicación. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeras de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases

o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.

- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es:

<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>

Dirección contacto de la revista:
revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona

al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia "Ed." si es un editor, "Eds." si es más de uno, "Comp." o "Comps." si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia "pp." para "páginas", y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir "vol."), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el

número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábica en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc.. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título

va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http//” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Guia para os autores*

- A Revista Latina Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é uma publicação semestral indexada no Índice Nacional Bibliográfico Publindex de Colômbia e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal razão a Revista recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

1) Artigo de investigação científica ou tecnológica. Documento que apresente,

de forma detalhada, os resultados originais de projetos já finalizados de investigação. A estrutura geralmente usada contém quatro seções que o autor considera importante: Introdução, metodologia, resultados e conclusões.

2) Artigo de reflexão. Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação concluída, de uma perspectiva analítica, interpretativa ou críticas do autor, em um tópico específico, utilizando fontes originais.

3) Artigo de revisão. Documento que apresenta o resultado de uma investigação concluída onde esses resultados são analisados, sistematizados e que integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, em um campo da ciência ou tecnologia, com o propósito de dar conta dos avanços e as tendências do desenvolvimento. Este caso se caracteriza pela apresentação de uma revisão cuidadosa bibliográfica de pelo menos 50 referências.

- A Revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos cientistas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças, as meninas e o jovem.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos é da responsabilidade exclusiva dos autores.
- A remessa de um artigo para esta Revista supõe o compromisso por parte do autor de não submeter o mesmo, de modo

parcial ou completo, nem sucessivamente ou simultaneamente, para outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração desta Revista por meio de comunicação escrita.

- As contribuições podem ser escritas no espanhol, inglês, português ou francês.
- Cada artigo que seja submetido a apreciação desta Revista deve ser enviado em um ou vários arquivos inclusos (“anexos”) de correio eletrônico em Edição de Texto para Windows (*.doc) que devem ser preenchidos atendendo as indicações que são enunciadas a seguir:
- Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palavras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata (dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação, ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:

* Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).

* Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, apresentada pelo autor para obtenção do título de Doutor em Ciências Sócio-sanitarias e Humanidades Médicas, Universidade Complutense de Madri, 2003. Financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Acta 019 de 23 de setembro de 1999.

* Este artigo faz parte do projeto denominado “Hacia una comprensión

de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saude Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-04.

* Este artigo se deriva de um estudo de maior escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título (no mais de 12 palavras) vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

Jorge Iván González**

** Filósofo da Universidade Javeriana, máster em economia da Universidade de Los Andes, Doutor em Economia da Universidade de Lovaina (Bélgica), Professor da Universidade Nacional. Professor convidado ao Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud do Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde e da Universidad de Manizales. Correio electrónico: jivangonzalez@cable.net.co

- Também é requerido, em páginas separadas, um resumo em espanhol do artigo (máximo de 120 palavras), precedido pelo título do artigo SEM o nome do autor ou dos autores, com o subtítulo “Resumo”. Este resumo trará algumas palavras chaves em espanhol (de 3 a 10) que permita identificar rapidamente

o tópico do artigo. A seguir deve vir a tradução em inglês do título do artigo, com o subtítulo “Abstract” e a tradução para inglês do resumo, seguida da tradução das palavras chave ((keywords). Se for possível, se agradece que também seja incluída a tradução do título para o português, com o subtítulo “Resumo” e logo a tradução do resumo e das palavras chave (palavras clave).

- Os artigos deveriam ter um máximo de 7.500 palavras incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página, com o estilo automático do Word para as notas (“Texto ao pé de página”).
- Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo abreviado), em negrito, com numeração árabe. Exemplo:

1. Introducción. 2. O método da economía: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. 3. O paradigma de Samuelson. 4. Alternativas à visão samuelsoniana. 5. Políticas públicas, infância e juventude. 6. Conclusão. Lista de referencias.

- A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar numerados contínua e com um subtítulo que começa com “Quadro N°”: (ou “Gráfico N°”:) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como “o quadro seguinte” ou “o gráfico prévio”, porque a

diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referencia.

- Os quadros e gráficos devem vir acompanhados das fontes de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldade a origem dos dados. Também deveria ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por frases que antecedem como “o quadro seguinte” ou colocadas após do mesmo “o gráfico prévio”, porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico em um lugar longe da referencia.
- Quando no artigo são incluídas fotografias ou ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com “Figura Nº: “e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a “direitos autorais” ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de “a figura seguinte” ou “a figura prévia”, porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referencia.
- Nou podem ser incluídos anexos, ao término do texto do artigo, ao final de artigo vai, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A., quarta edição ou posteriores, ou

seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma referencia textual, se agrega após a data a página respectiva, precedida por uma vírgula, um espaço um “p” (se são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

...como está explicado em Rogoff (1993).

...como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).

...como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p. 31).

...nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., quinta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrônico que se encontra ao final da Revista.
- No caso do autor (es) utiliza material protegido por “copyright”, os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em principio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma referencia com 500 palavras ou mais, requer autorização previa por escrito do titular do direito.
- A revista, com o consentimento do autor ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para dar ao artigo a maior claridade, precisão e coerência possível. Conseqüentemente, se recomenda aos autores que escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, realizando parágrafos homogêneos e claros e procurando

utilizar os signos de pontuação de maneira precisa. Por favor, evitem as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; essas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores se fadiguem e percam o incentivo para ler o seu texto.

- Uma vez aprovado o artigo para publicação, todos os autores devem assinar o acordo de “Cessão de Copyright” previamente à publicação do artigo. O texto de acordo será retornado aos autores pelos editores. Esse acordo de cessão permite aos editores proteger o material em nome dos autores, sem que estes renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e distribuição do artigo, incluindo as separatas, as reproduções em fotocópias, em microfilme, ou de outro tipo, assim como as traduções.
- As provas de impressão serão enviadas ao autor, e devem ser devolvidas dentro dos 10 dias seguintes a seu recebimento. As correções devem limitar-se a erros de digitação. Não se aceitarão novas linhas, frases ou parágrafos. As correções simples podem enviar-se pelo correio eletrônico (e-mail), indicando a página e a linha que deve ser modificado nas páginas da prova gráfica.
- Os autores, quando sejam menos de três, cada um receberá 5 exemplares de cortesia do número da revista na qual tenha sido publicado o artigo; entretanto, quando sejam três ou mais, cada um receberá três exemplares.
- Os artigos serão submetidos a uma avaliação anônima de pelo menos dois consultores. Uma vez avaliado o documento proposto, o autor ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajuste. Contarão com um prazo de 15 dias para retornar o artigo devidamente revisado. Após o julgamento dos primeiros avaliadores e dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor

sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.

- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.
- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir:

Dirección electrónica:

revistaumanizales@cinde.org.co

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

Os modelos apresentados a seguir exemplificam formato de referências no estilo APA. Para maiores esclarecimentos sobre Normas da APA deverá ser consultado o livro *Publication Manual of the American Psychological Association* (5ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

<http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/normalizaçãodereferenciasAPA.pdf>

<http://www.lib.usm.edu/research/guides/apa.html>

http://dianahacker.com/resdoc/social_sciences/intext.html

Livros

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito “e outro” (em inglês, “et al.”).

Livro no Todo

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

Capítulo em livro publicado

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, ponto, espaço, nome da revista “Em” “, espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, vírgula, entre parêntese se eles estão publicando ou compiladores (o “Ed é abreviado.” se é editor, “Eds.” se é mais que um, “Comp.” se é um ou “Comps.” se são mais compiladores), vírgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo (“pp” é abreviação usada para “páginas”, e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

Capítulo de Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

Artigo em revista

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista em letra itálica, vírgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever “vol.”), vírgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de

artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista tem um título bem parecido com outras ou não é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca “n.” e o número em numeração árabe em letra normal.

Artigo de Periódico

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. Ano do periódico). Título: subtítulo se houver do artigo. Título do periódico, vol (número), paginação sem pp.

Williams. C. (2003). Counselling psychologists' reflections. , 4(3), 13.

Livro ou relatório de alguma instituição

O nome da instituição não é abreviada nem são utilizadas siglas, a menos que o nome habitual da instituição já seja um acrônimo, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição vai um ponto. Se é um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

Dicionários ou enciclopédias

Primeiro nome do autor ou editor (“Ed.” Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological an Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

Soares, J. A. (2003). *Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora à base de hidróxido de cálcio*. Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

Documentos em meio eletrônico

Os elementos essenciais para referenciar os documentos em meio eletrônico são os mesmos recomendados para documentos impressos, acrescentandose, as informações relativas à descrição física do meio ou suporte (CD, disquete). Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.

Artigo publicado em periódico eletrônico

Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado em data, Nome do banco ou da base de dados onde o artigo foi recuperado: URL.

Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. *Ciência da Informação Online*, Brasília, v.31(2). Disponível em: <www.ibict.br/cionline> Acesso em 30 nov. 2002.

Guide for Authors

The *Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth* is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles:** Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The *Journal* also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The submitting of an article presupposes a commitment of publishing it in the *Journal*. It should not be submitted partially or fully to another entity for publication without a previously written letter of withdrawal from this *Journal*.

Submissions to this *Journal* are accepted in the Spanish, Portuguese, English or French languages.

All the submissions to this *Journal* have to be sent electronically in one or more attachments written in WORD for WINDOWS and have to meet the following criteria:

1- All article (types 1,2 and 3) have to come with the first page un-numbered, with the title of the article and the author/s name/s followed by 2 or more asterisks (depending on numbers of authors), indicating one or more footnotes in which the character of the research (type of article: 1, 2, or 3), funding sources, beginning and completion dates, or as ongoing research, are stated.

On a separate page english summary maximum 120 words is also required, preceded by the title of the article, with "Abstract" as subtitle. The completed abstract is followed by 3 to 10 key-words. Translations of the abstract and key- words into Spanish and Portuguese are welcome.

The length of articles is 7.500 words. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words) and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.

Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes.

Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials will be required. Moreover, their distinct place in the text ought to be noted.

Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 4th or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the *Journal*. Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the *Journal* may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the *Journal* on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place where they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the *Journal* in which their article appeared. Three and more

authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the articles could be re-sent to other evaluators to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed about the details of the review, the recommended changes, corrections and proofs.

The articles should be sent to the following address:

e-mail: revistaumanizales@cinde.org.co

* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia), a government agency which controls scientific and technological publications and sets national standards for same. (?)

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS
REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

TÍTULO: _____

¿EL ARTÍCULO ES INÉDITO Y NO HA SIDO PUBLICADO EN SU TOTALIDAD O PARCIALMENTE EN NINGÚN OTRO MEDIO?:

INTERÉS DEL ARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y, en general, internacional?).

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?).

TIPO DE ARTÍCULO: Marque con una X a qué tipo de artículo corresponde de los que aparecen a continuación:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:

- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:
- 7) **Documento de reflexión no derivado de investigación:**

COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE:

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo problemático específico, de interés y actualidad? ¿Contribuye significativamente a enriquecer ese campo? ¿Refleja un conocimiento y utilización adecuados, no necesariamente exhaustivos, del trabajo anterior en ese campo en general, y en particular en el tema específico desarrollado?).

RESUMEN: (¿El resumen del artículo o documento es claro y conciso? ¿Tiene menos de 120 palabras? ¿Qué tipo de resumen es: 1. Analítico; 2. Descriptivo?).

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave tomadas de un “Thesaurus” nacional o internacional?). Marcar SI o NO.

SI

NO

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan?).

INTRODUCCIÓN : (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?).

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógicamente y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?).

PRECISION Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?).

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?).

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son suficientes, actuales, pertinentes? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA?).

EXTENSIÓN: ¿El artículo tiene menos de 7.500 palabras?

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea).

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una X en uno solo de los cuatro renglones).

- _____ El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales)
- _____ El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.
- _____ El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.
- _____ El texto NO es publicable en la Revista

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN
SIMULTÁNEA**

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

Universidad de Manizales
Posgrados
conoce estudia crece



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

DOCTORADO

- Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Alianza Cinde - Snies: 10415
- Doctorado en Desarrollo Sostenible - Snies: 102157

Presencial

Mestrías

- en Derecho - Snies: 53666
- en Desarrollo Infantil - Snies: 52670
- en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente - Snies: 20919
- en Economía - Snies: 53353
- en Educación.Docencia - Snies: 10552
- en Educación desde la Diversidad - Snies: 54326
- en Educación y Desarrollo Humano - Alianza Cinde - Snies: 4551
- en Educación y Desarrollo Humano - Alianza Cinde / Sabaneta - Antioquia / Snies: 4551
- en Gerencia del Talento Humano - Snies: 13541
- en Mercadeo - Snies: 54688
- en Tributación - Snies: 102244
- en Economía / Villavicencio - Meta / Snies: 102258
- en Mercadeo / Villavivencio - Meta / Snies: 102257

Distancia

- en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente - Snies: 53955
- en Educación desde la Diversidad - Snies: 90808

Presencial

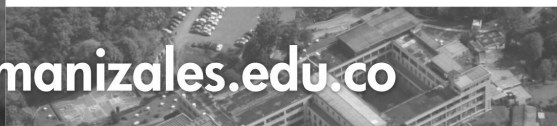
Especializaciones

- en Comportamiento del Consumidor - Snies: 101316
- en Comunicación Organizacional - Snies: 54950
- en Contabilidad Pública - Snies: 9343
- en Gerencia de Mercadeo y Ventas - Snies: 7031
- en Gerencia del Talento Humano - Snies: 6633
- en Neuropsicopedagogía - Snies: 52709
- en Psicoterapia y Consultoría Sistémica - Snies: 53599
- en Revisoría Fiscal - Snies: 5310
- en Seguridad Social - Snies: 53147
- en Sistemas de Información Geográfica - Snies: 7817
- Tecnológica en Redes - Snies: 52398
- en Telecomunicaciones - Snies: 101273



Un paso adelante

www.umanizales.edu.co



CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo. _____

_____cuyoautor(es)

Garantizo que el Artículo no ha sido publicado antes y que he obtenido permiso del titular del derecho de autor para reproducir en el Artículo y en todos los medios el material que no es propio, que el Artículo no contiene ningún planteamiento ilícito y que no infringe algún derecho de otros.

No obstante lo anterior, como Autor conservo los derechos morales y comparto los patrimoniales con la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, la cual puede reproducir el artículo en sus páginas y en otros medios en los que ella haga los contactos, sin limitación en el tiempo o número de ejemplares, con la condición que me identifiquen como Autor(es) del Artículo y sin alterar el texto del artículo publicado sin el consentimiento del Autor(es).

La novedad y originalidad del artículo siempre será para la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD y se debe citar siempre la fuente de publicación cuando sea referenciado en otros medios por parte del autor(es) y otras personas que lo incluyan en sus textos. Así mismo como Autor(es) podremos utilizar después de la publicación en la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD todo o parte del Trabajo en un libro del Autor(es) o en una colección de trabajos del autor(es). Manifiesto igualmente que el contenido de este artículo ha sido revisado y aprobado por todos los autores y manifiesto(amos) que estoy(amos) de acuerdo en su publicación.

En caso de que por gestiones o convenios la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD perciba algún tipo de ingreso económico por cuenta del artículo que autorizo a publicar, cedo las regalías que se obtengan de estas publicaciones exclusivamente para fines editoriales de la revista. En ningún momento los recursos que se perciban por este motivo pueden ser utilizados como lucro por parte de alguna de las personas o instituciones que participan como editores de la revista y exclusivamente serán asignados a fortalecer procesos que redunden en cualificar el trabajo académico y editorial que realiza la Revista.

Firma: (colocar aquí la firma escaneada)

NOMBRE AUTOR: ...

Documento de identidad: Tipo:...

FECHA: ...

Número:...

LÍNEA: COGNICIÓN - EMOCIÓN Y PRAXIS HUMANA

(Anteriormente DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO-MOTOR)

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:

Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.

Temáticas relacionadas con la Neurociencia cognitiva.

Cognición y sueño.

Sociedad, Cognición y Emoción

Cultura, Cognición y Emoción

La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales

El desarrollo Cognitivo y Emotivo

El Movimiento y la Cognición.

En conclusión, el objeto de estudio de la línea es la relación cognición – emoción y su aplicación a los diferentes escenarios humanos. La línea de investigación por ser un proceso dinámico puede cambiar sus tendencias dependiendo de los proyectos que en ese momento se realicen.

Nuestra corta historia

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.

Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.

Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando la posibilidad de transitar de la cognición individual a la col-

ectiva, de los paradigmas de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo en la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad. Se ha decidido cambiar el nombre de la Línea por COGNICION-EMOCION Y PRAXIS HUMANA, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

Tesis doctorales e investigaciones concluidas

- Las habilidades investigativas en los niños y las niñas de 5 a 7 años.
- Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención, y aportes a la modelación neuropsicológica de la relación entre factores involucrados en el trastorno.
- Modelos de argumentación en genética.
- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.

Proyectos de investigación en proceso

- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Bullying.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.
- Relación entre alteraciones de pensamiento y conducta antisocial

Publicaciones recientes

- Vasco Uribe, C. E. (2006a). Didáctica de las matemáticas. Artículos selectos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 958822685-6 (150 pp.).
- - - - - (2006b). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), n. 24, 33-41. ISSN 0121-2494.
- - - - - (2007f). La cronotopia o la matematica dello spazio-tempo, prima e dopo la metrica. *La Matematica e la sua Didattica* (Bologna), 21(4), 455-470. ISSN 1120-9968.
- - - - - (2007c). Historical evolution of number systems and numeration systems: Psychogenetic, didactical, and educational research implications. In E. Teubal, J. Dockrell, and L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 13-43). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. ISBN 90-77874-77-1.
- Vasco Uribe, C. E. y Henao López, G. C. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larreamendi-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Ciencias Sociales-Ceso-Departamento de Psicología. ISBN 978-958-695-350-4.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Tamayo Alzate, Oscar Eugenio (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XVIII, N° 45, 37-49. ISSN 0121-7593
- - - - - (2006) La reflexión metacognitiva. *Novedades Educativas*. Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. N° 192. ISSN 0328-3534
- - - - - (2007). High-school student's conceptual evolution of the respiration concept from the perspective of Giere's cognitive science model. *International Journal of Science Education*, v. 29, n. 2, 215-248.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: *Ética, política y ciudadanía*, ISBN: 978-958-665-137-0, Vol. , págs: 9 - 22, Ed. Siglo Del Hombre.
- Restrepo, F y cols. (2011) Modulación del componente P300 de los potenciales evocados en un grupo de niños colombianos con trastorno de atención – hiperactividad. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, Vol 27, n 3, pag 146-153.
- Moscoso, O., Restrepo, F. Y col. (2010). Uso de Potenciales relacionados a eventos cognitivos (PRES) en el diagnóstico del Trastorno por Deficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Neurociencia y Cognición en Anfora*. ISSN 0121-6538, Año 17 No 28, PAG 35-51.

- Gil, L., Tamayo, L. Restrepo, F. Y cols. (2009) Caracterización de la onda P300 en pacientes colombianos con diagnóstico de Esquizofrenia. *Revista colombiana de Psiquiatría*, vo, 38, No 3.
- Tamayo, L., Moscoso, O. Restrepo, F. (2010) Potenciales evocados en dos casos de esquizencefalia de borde abierto. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, vol 26, No 3.

Publicaciones en preparación de libros
Habilidades científicas en niños y maestros.

Compilación de artículos escritos por estudiantes del doctorado.
Formación y evolución de conceptos científicos
Diseño de ambientes educativos para la enseñanza de las ciencias.

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
- Procesos investigativos en Neurociencia cognitiva
- Cognición y sueño.
- Sociedad, Cognición y Emoción
- Cultura, Cognición y Emoción
- La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
- El desarrollo Cognitivo y Emotivo
- El Movimiento y la Cognición

Participantes de la línea

- Francia Restrepo de Mejía, Médica Fisiatra, Co-directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, CINDE-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Carlos Eduardo Vasco Uribe, Codirector de la Línea, Magíster en Física y Doctor en Matemáticas de Saint Louis University.
- Oscar Eugenio Tamayo, Codirector de la Línea, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Colombia.
- Egresados: Dora Cardona, Juan Bernardo Zuluaga, Rodrigo Rodas, Luz Elena Patiño, Francia Restrepo de Mejía.
- Participantes: Gloria Isaza, Ligia Inés García, Luz Marlén Durán, María Inés Menjura, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Adonilo Julio, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo y el semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de este Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
francia46@gmail.com
otamayoa@yahoo.com

LÍNEA: CRIANZA, FAMILIA Y DESARROLLO

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Crianza Familia y Desarrollo”, perteneciente al grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea.

En este espacio académico entendemos el desarrollo del niño, la niña y los adolescentes, como el resultado de múltiples procesos biopsicosociales tanto individuales como colectivos, que se llevan a cabo en contextos socioculturales plurales en los cuales juegan un papel fundamental ellos y ellas como sujetos activos de su propio desarrollo, así como los agentes sociales cuya misión es velar por la garantía de las condiciones plenas para el despliegue de las potencialidades humanas durante la infancia y adolescencia, tales como los padres y madres; otros miembros de las familias, los educadores, las comunidades y demás miembros de las colectividades, instituciones y organizaciones sociales. En este entramado, se destaca el papel del vínculo humano en los procesos de humanización del sujeto desde la primera infancia, emergiendo como categoría transversal en las tesis doctorales que han abordado temáticas como las pautas y prácticas de crianza, las competencias parentales para la crianza, las conductas prosociales de los niños y niñas, entre otras formas de actuación de los sujetos en interacción.

Las formas como se desarrollan estos procesos tienen un origen cultural y socioeconómico, y toman diferentes matices o expresiones con la influencia de variables de tipo étnico, geográfico y cultural inmersas dentro del marco sociopolítico en que nacen, crecen y se desarrollan los niños y sus familias. La dimensión cultural de la crianza y de las formas familiares, le permiten a los miembros de la línea interesados en esta perspectiva, ampliar sus horizontes investigativos hacia las dimensiones simbólicas de sus objetos de estudio.

La familia como grupo humano y social, se entiende, más allá de lo estructural, desde la diversidad de las formaciones familiares que se han dado históricamente, y que emergen hoy como expresiones de lo plural, de lo intercultural, conservando en esta diversidad sus funciones esenciales en cuanto al cuidado y atención de las necesidades fundamentales del desarrollo de los niños y niñas, y de los miembros que la componen, en relación con el medio social en el cual está inmersa, afectándolo y afectándose por los procesos sociales más amplios.

El Enfoque de la línea

- a. Un enfoque de derechos en el cual se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de los mismos, quienes requieren de la protección integral de sus familias, del estado y la sociedad, para la garantía de su desarrollo pleno, creando entornos protectores y dinamizadores de sus capacidades y potencialidades.
- b. un enfoque diferencial de etnia, de género y territorial con el cual se reconocen las especificidades de los

procesos de crianza en los distintos grupos humanos, en los distintos territorios los cuales deberán estar siempre amparados por la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia y por la meta de cerrar la brecha de inequidad entre hombres y mujeres.

- c. Una perspectiva ecológica contextual del desarrollo del niño, la niña y los adolescentes que lo considera dentro y en interacción constante con su entorno.
- d. Se asume el desarrollo infantil desde una mirada integral. La línea entiende al niño, la niña y el adolescente como un todo multifacético, con diferentes dimensiones en su desarrollo.
- e. Reconoce la existencia de una fuerte interrelación en el desarrollo del ser humano entre la maduración con su componente genético; (herencia, factor biológico) y la influencia del contexto, considerando el desarrollo como producto de esta interacción.
- f. Enfoque inter y transdisciplinario: Entendemos que el estudio de las influencias de diverso tipo sobre los procesos de crianza y sobre el desarrollo del niño, así como el rol de los diferentes actores y del contexto que las influyen, solo podrán ser exploradas desde un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario.
- g. En el enfoque de la línea se hace un reconocimiento a la influencia del medio en el desarrollo infantil, pero también se tiene en cuenta el bagaje filogenético y ontogenético que el niño aporta a la interacción entre él y su medio, como individuo que entra en interacción con sus circunstancias.
- h. El último elemento se refiere a un enfoque interaccionista propuesto que estudia la influencia de los procesos de crianza en el niño de una manera bidireccional, que considera que el niño no es un “recipiente” objeto de sus circunstancias sino que ejerce una influencia en este.

¿Cuáles son los temas en los que nos interesa recibir propuestas de investigación?

- Los influencias de los contextos y los escenarios en los cuales se dan los procesos de crianza sobre el desarrollo infantil y del adolescente : el ambiente familiar, las condiciones socioeconómicas y los ambientes comunitarios y sociales
- El rol de los diferentes actores que ejercen influencia a través de los procesos de crianza en el desarrollo infantil y del adolescente.
- Los procesos de crianza en diferentes ambientes socioculturales y su impacto en el desarrollo en la niñez y la adolescencia.
- La formación de actitudes y valores en niños, niñas y adolescentes en su relación con los ambientes en que ellos se desarrollan.
- Los cambios que tienen lugar en el contexto social colombiano y en la familia, que influyen sobre los procesos de crianza y el desarrollo de niños/as en especial en relación con fenómenos sociales actuales como la violencia y el desplazamiento.
- Situaciones diferenciales de etnia, discapacidad, género en los procesos de crianza, y desarrollo infantil, del adolescente y el joven.
- La subjetividad y sus configuraciones en las dinámicas familiares y sociales relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil.

- El papel de las instituciones en los sistemas vinculares del niño, niña y adolescente con su familia y el entorno social más amplio.
- El diseño, implementación y evaluación de proyectos que exploren diferentes modelos para el trabajo con los padres y las comunidades.

¿Qué proyectos de investigación hemos desarrollado?

- Evaluación de un programa de prevención de violencia en niños escolares en Bogotá, Manizales y Medellín, realizado por la Cruz Roja de Juventud Colombiana. PREAL/BID. Terminado en 2005.
- Proyecto de investigación sobre creencias, conocimientos y prácticas sobre convivencia/agresión y sexualidad en adultos significativos de niños y niñas de 3 a 6 años, en las ciudades de Manizales, Pasto y Tunja. En elaboración, finalizada primera etapa. Realizado por un equipo de participación de estudiantes del Doctorado, y dirigido por la directora de la línea.
- Evaluación de un programa de formación de agentes educativos, para el desarrollo de comportamientos prosociales y la sexualidad sana en niños y niñas de 3 a 6 años. Elaborado para el ICBF (Programa Haz Paz).
- Relaciones entre el perfil cognitivo de los padres, los estilos parentales y el desarrollo emocional de sus hijos en la Ciudad de Medellín.
- Características organizacionales, funcionales e histórico evolutivas de Familias en situación de Desplazamiento forzado en Risaralda.

¿Qué proyectos de investigación están en realización?

- Estilos de socialización utilizados por los padres, madres y cuidadores, y su relación con el desarrollo de competencias sociales de niños, niñas y jóvenes en dos contextos sociales: uno urbano de violencia y conflicto armado y otro rural.
- Pautas de crianza en comunidades indígenas del Perú.
- Influencia de la crianza en el comportamiento prosocial de niños en edad escolar en familias de dos grupos: estratos 2, 3 y 4,5 en Bogotá
- La relación Afectiva entre padres o y sus hijos menores de 2 años y su asociación con las practicas de cuidado y el estado nutricional de los niños y niñas en familias de Ventanilla – Callao- Perú.
- Formas y Patrones de Crianza en la Sociedad Contemporánea
- Competencias Parentales, los recursos comunitarios y su relación con el desarrollo de capacidades resilientes en niños y niñas víctimas de la violencia en el departamento de Sucre.
- Los procesos de crianza en el contexto sociocultural del Caribe colombiano.
- Evaluación de los efectos tempranos de un programa de capacitación de madres sobre el proceso de crianza asumido por ellas y el neurodesarrollo de sus hijos, comparados con un grupo de madres no capacitadas en la ciudad de Medellín - Colombia.
- Reconfiguración de la subjetividad y de los vínculos conyugales y familiares de militares con discapacidades permanentes adquiridas en el conflicto armado en Colombia.

- Hacia una comprensión de saberes, prácticas y dinámicas vinculares entre instituciones que participan en la educación preescolar en función del desarrollo en la infancia.
- Sistemas de significación y sistemas de interacción alrededor de la discapacidad en la primera infancia.
- Paula Andrea Restrepo García, Visiones de sujeto implícitas en las narrativas de sí mismo de niños y niñas en situación de discapacidad: Evaluando el impacto de la inclusión educativa en la transformación de los sujetos.
- Competencias parentales y conductas prosociales en niños y niñas de 4 a 7 años en tres municipios de Risaralda 2010-2011.
- Responsabilidad social con la infancia: una experiencia desde las prácticas de jóvenes universitarios. Pereira, 2009-2010.
- Garantía ciudades inteligentes para la infancia.
- Diseño de un sistema de información georreferenciado para el monitoreo del avance territorial en la garantía de derechos de la infancia.

¿Quiénes somos?

- Patricia Granada Echeverri, Directora de la Línea.
- Zandra Pedraza. Profesora de la línea.
- María Cristina García, Profesora Asociada.
- Gloria Cecilia Henao– Graduada del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.
- Estudiantes: Eduardo Aguirre, Beatriz E. Arias, María Teresa Moreno, Regina Moromizato, Irma Flores, Marta Martínez, Elsy M. Domínguez, Claudia Yaneth Fernández, Patricia Briceño, Nora Aneth Pava, Irma flores, Magdalena Pinto, Paula Andrea Restrepo, Cristina Alvarez.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradomanizales@cinde.org.co
patygranada@gmail.com

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La línea de investigación “Educación y Pedagogía”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” escalafonado en Colciencias en categoría B, invita a profesionales a presentar proyectos de investigación de tesis doctorales en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

¿Cuáles son los objetivos de la línea?

1. Construir conocimiento sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía. 2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía. 3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado. 4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia y América Latina.

¿Qué proyectos de investigación hemos realizado?

1. Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 2. Proyecto para el fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en las escuelas normales superiores del Eje Cafetero, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional. 3. La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de Participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones de Colombia, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores y constructoras de Paz, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 4. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 5. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 6. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el período 2000-2010; realizado en cooperación con 8 instituciones universitarias colombianas.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?

1. Juventud, estéticas y prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos.

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?

1. Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad. Ana Lucía Rosero. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 2. Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años. Marifelly Gaitán. Director de tesis: Alejandro Alvarez. 3. Desarrollo de la competencia científica en los estudiantes de la escuela básica del municipio Rionegro Antioquia a través de los semilleros de investigación. Blanca Nelly Gallardo. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 4. Construcción de saber pedagógico en docentes. Yolanda Castro Robles. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 5. Relaciones entre la escritura escolar y la escritura digital presentes en la escritura juvenil. Sandra Hibeth Buitrago – Directora de tesis: Rosa Ávila. 6. Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia. Claudia Jurado Alvarán – Director de tesis: Claudia Vélez de la Calle. 7. Imaginarios de los jóvenes de las instituciones educativas rurales del departamento de Córdoba con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Glenis Bibiana Álvarez – Director de tesis: Claudia Vélez de la Calle. 8. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez – Director de tesis: Andrés Klaus Runge. 9. Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de tres universidades del Valle de Aburrá. David Alberto Londoño – Director de tesis: Luz Stella Castañeda. 10. La formación integral en el ámbito universitario desde una perspectiva crítica. Luis Humberto Orozco – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 11. Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles. María Isabel del Milagro Corvalán – Director de tesis: Rosa Ávila. 12. Caracterización de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo de niveles de comprensión lectora en la educación para la infancia, en contextos de vulnerabilidad social. Angélica Alejandra Riquelme Arredondo – Directora de tesis: Josefina Quintero. 13. Identificación y documentación de variables de mayor incidencias para el logro académico de 8 instituciones educativas rurales del departamento de caldas con resultados de excelencia y de bajo desempeño en las pruebas de calidad aplicadas por el ministerio de educación nacional. Elsa Inés Ramírez Murcia – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 14. La construcción del saber pedagógico en los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Hacia la creación de una Escuela de formación docente en la Universidad Distrital. Hamlet Santiago González. Director de tesis Héctor Fabio Ospina. 15. Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en los niños y niñas de transición y básica primaria, apoyada en las TIC's. Liliana María del Valle – Directora de tesis Luz Elena Patiño. 16. Imaginarios sobre la realidad social entorno a la escuela. Ricardo Andrés Pardo – Director de tesis Claudia Vélez de la Calle. 17. Explicitación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en jóvenes de la facultad de ciencias forenses y de la salud, de la institución universitaria tecnológico de Antioquia, sede Medellín, a través de la autobiografía como estrategia investigativa. Nelson Enrique Pérez. – Directores de Tesis, Josefina Quintero. 18. Construcción de subjetividades en la escuela

contemporánea, una mirada crítica alterna a las prácticas disciplinantes en Colombia. Gina Marcela Ordóñez. – Director de Tesis, Andrés Klaus. 19. Nativas digitales y la realización de imaginarios en su proceso de formación docente en lenguas extranjeras: creación de contenidos en línea para mundos futuros mediante aplicaciones web 2.0. Pablo Enrique Acosta. – Director de Tesis, Andrés Klaus. 20. La educación superior pública en Santander, Norte de Santander: un análisis desde las prácticas inclusivas. María Teresa Camperos. – Director de Tesis: Andrés Klaus.

¿Qué tesis doctorales hemos concluido?

- **La institución educativa: un escenario político que se configura desde el ejercicio mismo de la política.** Ofelia Roldán Vargas - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude
- **Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.** Fernando Peñaranda - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Magna Cum Laude
- **Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.** Napoleón Murcia - Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Magna Cum Laude
- **Proceso de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la inclusión.** Norelly Soto Builes. Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Cum Laude
- **Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá.** Elsa María Bocanegra. Director de Tesis: Alberto Martínez Boom. Calificación: Magna Cum Laude
- **La formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima.** Héctor Mauricio Rojas - Director de tesis: Carlos Emilio García. Calificación: Aprobada
- **Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario.** Ana Elsa Osorio – Director de tesis: Marco Fidel Chica
- **La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX** Francisco Arias Murillo – Director de tesis: Alberto Martínez Boom. Calificación: Cum Laude
- **Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas.** Mariana Camargo - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Aprobada
- **La Configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes.** Rosa Ávila - Director de Tesis: Javier Sáenz. Calificación: Summa Cum Laude
- **Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX.** Tomás Sánchez - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude
- **El campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.** Martha Lucía Salazar - Director de tesis: Alberto Martínez Boom. Calificación: Aprobada
- **Un estudio comparativo del pensamiento educativo en América Latina - Brasil y Colombia (1819-1928).**

Diva Nelly Mejía - Director de tesis: Felipe César Londoño. Calificación: Aprobada.

- **La pasión de aprender en jóvenes Universitarios.** Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila. Calificación : **Magna cum Laude.**

Temas en los que interesa recibir proyectos de investigación y síntesis de hoja de vida de profesores que tienen posibilidad de recibir nuevos estudiantes

- **Alejandro Álvarez** (tres tesis)

Oferta temática:

Políticas del conocimiento en educación y pedagogía

Esta temática quiere aportar a la construcción del Campo Conceptual de la Pedagogía dentro de la línea de educación y pedagogía. Se trata de indagar por la manera como se estructuran, en relaciones de poder y de saber, las políticas del conocimiento en educación y pedagogía. No entendemos acá por políticas lo que emana del Estado, sino lo que constituye las instituciones, los saberes y los sujetos que actúan en torno a la educación y la pedagogía.

Los aportes que se han hecho desde el grupo de investigación “Historia de la práctica pedagógica” pueden relacionarse con tres tendencias investigativas surgidas en otras latitudes: la historia del currículo, la historia de la cultura escolar y la historia de las disciplinas escolares. Actualmente, estamos interesados en trabajar el concepto de saberes escolares, para avanzar en el diálogo con estas otras tradiciones intelectuales. Dentro de la línea en educación y pedagogía se trabajará en la construcción de los puentes que nos acerquen. Con estas herramientas metodológicas se tendrán elementos para indagar acerca de lo que le está pasando hoy al conocimiento educativo y pedagógico, sus transformaciones y el impacto que esto tiene sobre la cultura contemporánea.

Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional), Magíster en Estudios Políticos (Universidad Javeriana), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED - Madrid España). Miembro del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (1989 a la fecha). Profesor invitado en varias universidades del país (U. de Antioquia – U. de Manizales, U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, U de la Salle) y extranjeras (U de Alcalá-España, U. de Buenos Aires, U. Nacional de Costa Rica, U Federal de Santa Catarina-Brasil). Conferencista invitado en eventos nacionales e internacionales de educación. Director del IDEP (1997), Subsecretario de Educación de Bogotá (2004-2005), Vicerrector Universidad Pedagógica Nacional (2007). Entre sus publicaciones: “Formación de nación y educación (2010), “Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?” (2003), “La Ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX” (2000), “... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela” (1995). Líneas de investigación: Historia de los Saberes Escolares - Genealogía de la Educación Popular – Genealogía de las Ciencias Sociales – Historia e la Pedagogía. Consultor Unicef (2010-2011) – Consejo Noruego para refugiados

(2006). Correo electrónico : rizoma.alejandro@gmail.com

- **Andrés Klaus Runge Peña** (cuatro tesis)

Oferta temática:

**Estudios sobre Gubernamentalidad y educación
Tradiciones y Corrientes pedagógicas
Formación, subjetivación, prácticas educativas y
procesos de subjetivación
Espacios educativos y escolares**

Profesor-Investigador, Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Docente en las áreas de “Pedagogía y Antropología Pedagógica” y “Tradiciones y Paradigmas en Pedagogía” de la Facultad de Educación de la U. de A., Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH—. Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co.

- **Rosa Martha Romo Beltrán** (Dirección de una tesis totalmente virtual, desde Guadalajara México)

Oferta temática:

**Trayectorias académicas y vida institucional
Análisis de lo institucional.**

Historia y novela institucional (Historia de las instituciones desde la trama construida por los actores).

Instituciones educativas y construcción de identidades profesionales.

Profesora – Investigadora de tiempo completo del Departamento de Estudios Socio-Urbano. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos por la Universidad Autónoma de Nuevo León y Licenciada en Pedagogía por la misma Universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesora de tiempo completo en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, en la que dirige el grupo de investigación o Cuerpo Académico: Estudios Socio Institucionales.

Investigación actual: “Instituciones, sujetos e Identidades”. Líneas de investigación: Identidad profesional; Análisis de lo Institucional; Historias institucionales y Trayectorias Académicas. Cuenta con publicaciones en las líneas descritas de carácter nacional e internacional. Correo electrónico: rosam100@hotmail.com

- **Marco Fidel Chica Lasso** (tres tesis)

Oferta temática:

Investigación en la escuela

Antropología pedagógica

Magister en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde – Nova University, Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca – España. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura. Entre sus publicaciones: El mundo de la vida del investigador colombiano en educación y pedagogía en

el contexto universitario de la ciudad de Manizales: Una mirada fenomenológica» En: España (2011), Modelo pedagógico. Referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad» En: Colombia 2010. Correo electrónico: marcofidelchicalasso@hotmail.com

¿Quiénes somos?

Profesores:

- Héctor Fabio Ospina, Doctor en Educación, Nova University-Cinde, Colombia.
- Rosa Ávila, Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales – Cinde, Colombia.
- Claudia Vélez de la Calle, Doctora en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España.
- Marco Fidel Chica, Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.
- Alejandro Álvarez, Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Andrés Klaus Runge Peña, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Candidatos a doctores: Luis Humberto Orozco Nieto, Blanca Nelly Gallardo, Ana Lucía Rosero, Claudia Jurado, David Alberto Londoño,

Participantes doctorado: Yolanda Castro, Sandra Hibeth Buitrago, Glenis Bibiana Álvarez, Camilo Andrés Ramírez, Marifelly Gaitán, María Isabel del Milagro Corvalán, Angélica Alejandra Riquelme, Elsa Inés Ramírez, Hamlet Santiago González, Liliana María del Valle, Ricardo Andrés Pardo, Nelson Enrique Pérez, Gina Marcela Ordóñez, Pablo E. Acosta, María Teresa Camperos, Javier Minotta.

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?

- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de 37 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

proyectoumanizales@cinde.org.co

doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

La línea Infancias y ejercicio de la ciudadanía se encuentra adscrita al grupo de investigación Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, Categoría A1 (Colciencias) y con la participación de profesores – investigadores del Grupo Moralia, Categoría B (Colciencias). Invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en la línea.

Este espacio académico se constituye en escenario de reflexión e investigación cuyo objeto es comprender el proceso de configuración de la infancia alrededor de cuatro ámbitos de análisis: construcción social; subjetividad infantil; saberes sobre los niños y las niñas; gobierno de la infancia. La pregunta por las infancias y la subjetividad responde al carácter situado y contextual de estos sujetos, dado que si se asume la infancia como construcción histórico-cultural, entonces se requiere investigar su devenir en el marco de la experiencia moderno- colonial de América Latina y el Caribe. Por esta razón, es necesario indagar las diversas formas como estos sujetos transitan la niñez, especialmente, frente a las modificaciones socio-culturales, políticas y económicas de la región y el país en las últimas dos décadas.

En coherencia con lo expuesto, esta línea de investigación también se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica y la construcción democrática. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- “Programas de formación y evaluación de competencias ciudadanas en zonas de conflicto interno colombiano: Análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos”.

Aprobado en la convocatoria N° 518-10. Financiado por ICFES-COLCIENCIAS.

- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias).
- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cofinanciada por Colciencias).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Tesis doctoral concluida, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud).
- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- El enfoque de derechos humanos para la inclusión social de niños y niñas con discapacidad (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas”. (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Algunas publicaciones de la línea

- El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en Justificaciones morales. Marieta Quintero Mejía, Carlos Valerio Echavarría Morales y Eloísa Vasco. En: Investigación acción y Educación en Contextos en Pobreza. Un homenaje a la Vida y Obra del maestro Fals Borda. Bogotá: Universidad de la Salle. 2007.
- Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. Acta Colombiana de psicología, Agosto del 2007. Indexada. Elaborado con Eloísa Vasco Montoya. ISSN 0123-9155
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.),

Filosofía de la Educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).

- Montoya, E., Alvarado, S. V., Echavarría, C. V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. 1 ed. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. v. 1, p. 212.
- Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2006). Justificaciones de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. Acta colombiana de psicología. V 9, N° 1, 51-61
- Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. Revista Científica Universidad Distrital, 2005. Revista Científica. Universidad Distrital. No 7. Revista Indexada con Carlos Valerio Echavarría y Eloisa Vasco Montoya. ISSN: 0124-2253
- “Las dimensiones pedagógicas, éticas y políticas en los procesos de formación en valores” En: Vicente García Marzá y Elsa González (coord.) Entre la ética y la política: éticas de la sociedad civil. Actas del XII Congreso de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política. Castellón de La Plana, Universitat Jaume I. (2003) (Con Marieta Quintero)

Publicaciones en preparación

Libros

- Formación ético-política. Estudios teóricos y empíricos.
- Formación en competencias ciudadanas: estudio crítico.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia.

Capítulos de libro

- La investigación en ética y moral desde una perspectiva cualitativa.

Artículos

- Sensibilidad moral en asuntos de justicia en un grupo de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados.
- Justificaciones acerca de la justicia en un grupo de niñas y niños provenientes de dos contextos de una ciudad de la zona andina de Colombia.
- Educación moral: una mirada desde los criterios y los enfoques de formación ético-moral.

Temas para la recepción de nuevas propuestas de investigación

- Memoria y ejercicio ciudadano.
- Inmigración y praxis política
- Género y ciudadanía.
- Derechos humanos y espacio político.
- ciudadanía, multiculturalidad y pluralismo.
- Formación en competencias ciudadanas.
- Relaciones entre ética, política y sociedad civil.
- Responsabilidad social y moral en el ejercicio de la ciudadanía.
- Inclusión-exclusión y reconocimiento.

- Sentimientos e identidad moral y política.
- Justificaciones y narrativas en diversos contextos socio-culturales y políticos.
- Educación moral y formación en valores.

Grupo Académico

- Directora de la Línea: Marieta Quintero Mejía. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Docente: Alexander Ruíz Silva, profesor de la línea. Doctor en Ciencias Sociales FLACSO –Argentina-.
- Docente: Juan Carlos Amador, profesor de la línea. Doctor en Educación.
- Egresados: Carlos Bolívar Bonilla Baquero, Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo.
- Estudiantes: Ana María Restrepo, Myriam Oviedo, Karime Ulloa, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, Diana González, María Teresa Matijasevic, Marcela Hernández, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo y Yuriam Lida Rubiano.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co / marietaqmg@gmail.com

LÍNEA JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

En su diseño curricular inicial (2000) el Doctorado propone la línea “Políticas y programas en Juventud y Desarrollo Social”, orientada a promover la articulación entre el saber científico y las políticas públicas de juventud mediante la investigación, la reflexión y el debate público, el análisis de experiencias y sistemas de información, el monitoreo y evaluación para el seguimiento de la situación de los jóvenes en la región del Eje Cafetero y el país, así como de las políticas orientadas a ellos y el impacto de programas concebidos en su beneficio. La estrategia específica para lograrlo fue la creación del Observatorio de Juventud del Eje Cafetero y brindar apoyo a la Red de Juventud de Caldas, que cuenta con el aporte de sus 27 municipios.

En esta forma se hacía frente a los diagnósticos regionales y nacionales que constatan problemas críticos de pobreza, exclusión y fuerte afectación por el conflicto armado y sus secuelas. Se puede decir que no existen propiamente políticas de juventud, más allá de formulaciones parciales, como es el caso de la Ley del Joven y planes de desarrollo municipales, que se quedan en el papel. Además existen grandes vacíos de fundamentación teórica, muchas experiencias atomizadas y poca claridad respecto a los mundos juveniles y la forma como los mismos jóvenes entienden y solucionan sus asuntos prioritarios. El enfoque predominante en la atención a los jóvenes ha sido de corte desarrollista, considerando que basta asignar recursos para prevenir los riesgos a los que están sometidos estos actores sociales (drogadicción, pandillismo, embarazo temprano, deserción escolar, VIH...) y/o regular normativamente su inserción en los marcos institucionales (educativos, laborales, familiares). Lentamente se ha entendido su papel protagónico y estratégico en la construcción de proyectos democráticos y participativos de nación.

En los últimos años un cambio curricular se ha concretado en la nueva denominación de la misma: Jóvenes, Culturas y Poderes, cuyos temas centrales son:

- a) Ser Joven en Colombia, hoy
- b) Discursos e imaginarios acerca de la juventud
- c) Las culturas juveniles y sus mundos de vida
- d) Culturas atravesadas por relaciones de poder
- e) Mediaciones comunicativas en la construcción de subjetividades juveniles

Han surgido una serie de preguntas acerca del sujeto Joven que se está constituyendo en las últimas décadas y la forma como se le aborda por parte de los estudiosos. Las prácticas cotidianas de los mismos jóvenes testimonian procesos de subjetivación a través de los cuales se convierten en agentes socio-culturales que enfrentan el poder desde nuevas formas de acción política y desde la dimensión estética. Sin duda, los interrogantes que asume la línea encauzan la reflexión en otro sentido. Y trazan los grandes temas de debate y reflexión para la línea:

- ¿De qué sujeto estamos hablando?
- ¿Cómo se entiende el ser joven hoy, específicamente en Colombia?

- ¿Qué pertinencia estratégica tienen hoy modelos como el de ‘desarrollo’, o el enfoque de derechos, o la perspectiva generacional, o los discursos de la sociología de la juventud, para dar cuenta de fenómenos emergentes?

- ¿Cuáles son sus desafíos y prioridades en relación con la vida política en el contexto de conflicto y polarización que vive el país?

- ¿Cómo entender el campo comunicación-cultura y el impacto de las tecnologías y mercados en la vida de los jóvenes?

- ¿Cómo superar el modelo estado-céntrico en el diseño de políticas públicas?

- ¿Cómo incorporar las nuevas sensibilidades y sus formas de construir conocimiento en los espacios de lo público?

Nos interesa comprender los procesos de construcción de hegemonías y las contradicciones propias de los procesos de producción y reproducción cultural, en el cual se mueven y se encuentran las instancias e instituciones (la familia y los medios, la escuela y el mercado, los partidos políticos y el arte, la religión y el trabajo).

Aproximarnos a la relación cada vez más evidente y, en ese sentido más crítica, entre cultura y subjetividad. Específicamente la producción de subjetividades juveniles, sus procesos de creación cultural en marcos de relaciones de poder concretos (locales y globales), y en contextos de horizontes de valor cada vez más diversificados, autónomos y transitorios.

Salir de los modelos de producción académica sobre jóvenes que en los últimos 20 años sufre de aplicación de estereotipos, etiquetas y presupuestos disciplinares para la comprensión de contextos espacio-temporales, en los cuales están circunscritos los procesos culturales de sujetos situados.

La línea busca examinar los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los/las jóvenes tomando como referencias básicas el análisis de trabajos investigativos que exploran trans-disciplinariamente objetos-problema de resonancia significativa en su vida, tomando como enfoque de análisis el planteamiento de agentes socio-culturales. En esta forma contribuye a la generación de conocimiento pertinente para la interacción pública de los jóvenes con su entorno social.

Son nuestros temas de interés:

- Proyectos de vida posible de los jóvenes en Colombia: subjetividades y agenciamientos.
- El asunto metodológico en la investigación sobre condición juvenil: la comparación biográfica y otras opciones.
- La perspectiva estructural-constructivista en el abordaje de la condición juvenil contemporánea.
- La perspectiva epistemológica de cara al racionalismo histórico.
- Juventud étnica y rural.

- Los mundos de vida de niños y jóvenes en las pantallas.
- Las ciberculturas juveniles del siglo XXI.
- Discursos e imaginarios acerca de jóvenes y condición juvenil.
- La comunicación en la cultura: un campo de pensamiento social.
- Estéticas expandidas.

¿Quiénes somos?

Docentes:

- Germán Muñoz, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Patricia Noguera, Doctora en Educación en el Area de Filosofía e Historia de la Educación, Universidad de Campinas.
- Juan Manuel Castellanos, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Jorge Eliécer Martínez Posada, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Doctor en filosofía en el programa de historia de la subjetividad Universidad de Barcelona – España.
- Egresados: Ligia López.
- Participantes: Arlovich Correa, Cristóbal Gómez, Diego Alejandro Muñoz, Ligia Nora Salazar, Darío Angel, René Unda, Mónica Marión, María Cristina Sánchez, Juan Pablo Suárez, Jennnette Parada, Ana María Alvarez, José Raúl Ruíz, Jaime Pineda, María Eugenia Pico, Nicolás Aguilar, Wilmar Cárdenas.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

doctoradoumanizales@cinde.org.co
gmunozg2000@yahoo.es

LÍNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Pertenece al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

La Línea invita a que se integren investigadores interesados en los temas de niñez, juventud y políticas públicas. La línea tiene dos propósitos. De un lado, reflexionar sobre los fundamentos conceptuales de las políticas públicas. Y, de otra parte, analizar el impacto que estas políticas tienen en el desarrollo humano de la niñez y juventud y en los procesos de desarrollo, tanto en Colombia, como a nivel internacional.

La línea profundiza en categorías centrales en el debate actual en ciencias sociales tales como: Estado, mercado, sujeto, elección individual, elección colectiva, las formas de intervención pública, los modelos de desarrollo, la políticas públicas, la ciudadanía y los derechos. Estas categorías tienen como eje articulador la niñez -entendida como la primera infancia, la infancia y la adolescencia- y la juventud.

Alrededor de estas categorías, la Línea trabaja en varios bloques. Un bloque se ocupa de lo teórico reflexionando en los fundamentos de la teoría social que tienen que ver las políticas públicas y en las actuales tendencias en el pensamiento social y en la política pública. Otro bloque analiza los fundamentos epistemológicos y las metodologías para el análisis de las políticas públicas a partir de la consideración de investigaciones concretas en las que participan sus miembros o invitados especiales. Un tercer bloque trabaja en el análisis del contexto local, regional, nacional, latinoamericano y global. Un cuarto bloque trabaja los aspectos de proyección de la Línea en términos de producción escrita, participación en redes, apoyo a programas de formación de talento humano, y el quinto, los aspectos de gestión necesarios para el desarrollo de la Línea.

Las categorías analíticas de las ciencias sociales se aplican de manera sistemática para la comprensión del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud, en sus relaciones con los ambientes en los cuales se desenvuelven.

La línea examina las políticas públicas teniendo como telón de fondo el examen de los procesos de elección colectiva. Proponemos dos formas de fundamentación. Una, que está centrada en la razón, y la otra en el sentimiento moral. La línea es un espacio adecuado para analizar de qué manera estas dos tradiciones han concebido la articulación entre las elecciones individual y colectiva. Las expresiones de la elección colectiva son heterogéneas (dictadura, unanimidad, imposición, regla de decisión por mayoría, etc.), y se llevan a cabo ámbitos muy distintos (en la familia, en la empresa, en la Iglesia, en la Universidad, en el municipio, en la Nación, en el orden mundial, etc.). Las modalidades de elección colectiva dependen del ordenamiento institucional. Por ejemplo, en la familia, la empresa, la Universidad y la Iglesia, predomina la imposición, mientras que en las democracias occidentales se privilegia la regla de decisión por mayoría, aunque el voto apenas es una forma de expresar el tipo de sociedad que se quiere. Existen otras vías: los movimientos sociales,

la protesta, etc. La intervención pública trata de subsumir estas tensiones de la mejor manera posible. Los equilibrios traslapados que se logran siempre son subóptimos. En la línea se discute el fundamento conceptual de las acciones del Estado, las de la sociedad civil, teniendo como sustrato último la acción humana.

La Línea se ocupa también de la producción de conocimiento sobre las y los jóvenes con respecto a la relación juventud y política, sus condiciones materiales y sociales de existencia, las relaciones intergeneracionales, su incidencia en lo público. La reflexión es una mirada crítica a los procesos de las políticas y a las implicaciones que tienen los programas, proyectos y acciones que de allí se derivan en la realidad juvenil, local, nacional e internacional.

Tesis doctorales Egresados:

- Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido.
- Vocación, evocación e innovación del fenómeno de la lactancia materna: una aproximación desde la perspectiva de padres y madres.
- Construcción social de “juventud rural” y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana.
- La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Estudio de casos.
- El desempeño social en los y las jóvenes. Un análisis desde las fuerzas de campo.
- **Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia.**
- Sujetos de explotación. Abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil.
- Calidad de vida y políticas de niñez, una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en Manizales.

Tesis Doctorales en Curso:

- Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en Pereira.
- La tragedia de la niña y el niño viviendo con VIH frente a la política pública.
- Análisis de la relación entre las políticas públicas de niñez y adolescencia del país y los derechos de niños, niñas y adolescentes definidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Acerca de cómo viven los niños y las niñas la política de bilingüismo en ejecución en Colombia
- Niñez en el sector rural como objeto de conocimiento desde los enfoques del desarrollo.
- Análisis de los procesos de resistencia social a la participación infantil.
- La política pública de participación ciudadana de los jóvenes en Colombia.

- Fortalezas y debilidades para el afianzamiento de la formación doctoral en Colombia. - estudio diagnóstico de las capacidades científicas nacionales.
- De la condición fragmentada a la institución concebida. Apuesta política sobre la discapacidad desde el discurso de los niños y niñas.
- Universidad de la Salle, en relación con los conceptos sobre seguridad social en salud.
- Implementación del Plan nacional de bilingüismo en Colombia como política Educativa. Realización de un estudio de las voces de los niños y las niñas en la etapa escolar.
- Representación Política del niño.
- La Niñez en el departamento de Boyacá. Un análisis desde el enfoque de la nueva ruralidad
- Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia
- Efectos de la educación de las madres en la educación temprana y en la permanencia escolar de los niños: un análisis multinivel para Colombia 2003-2013

Los miembros de la línea han participado en la publicación de libros, capítulos de libro, memorias y otros materiales. Y existe un plan de publicaciones en curso así como de organización y participación en eventos relacionados con los temas de reflexión y producción de la Línea.

Igualmente cuenta con relaciones con otros grupos y redes a nivel nacional e internacional.

Algunas publicaciones:

Alejandro Acosta Ayerbe; Elsa Rodríguez de Bastidas. "Niñez, Género y Desarrollo. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen II. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2010

Alejandro Acosta Ayerbe. Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En: Jesús Palacios, Elsa Castañeda (Coordinadores). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Metas Educativas 2021. Infancia. Fundación Santillana. Madrid. 2009.

Alejandro Acosta Ayerbe. Efectos de los modelos de desarrollo sobre la niñez y la juventud. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2009.

Alejandro Acosta Ayerbe, Nisme Yurani Pineda Báez, "The City and Children's Participation". En: Colombia Children, Youth and Environments 17 (3): Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child and Youth Participation. 2007.

Alejandro Acosta Ayerbe, "La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas" En: Colombia 2009. Ed. Secretaría Distrital de Integración Social. v. 1. 111 p.

Jorge Iván González Borrero, "El Estatuto Teórico de la Niñez y de la Juventud en la Reflexión Económica". En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, v.3 fasc.2 p. 17 - 50, 2005.

Jorge Iván González Borrero, "La Dimensión de lo Razonable en la Micro de William Vickrey (1914-1996)" Ética, Economía Y Políticas Sociales. Ed. Corporación Región, p. 57 - 102 1, 2006.

Jorge Iván González Borrero, "Introducción: Alrededor de la obra de John Rawls" Pluralismo, Legitimidad y Economía Política. Ensayos Críticos Sobre La Obra De John Rawls. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, p. 21 - 54 1, 2008.

Jorge Iván González Borrero, "La Globalización Financiera: Fragilidad, Incertidumbre y Pobreza" Mitos Y Realidades de la Globalización. Ed. Universidad Nacional. p.145 - 158 1, 2003.

Jorge Iván González Borrero. Las Ciudades y la Trampa de Pobreza, en HERMELIN Michel., ECHEVERRI Alejandro., GIRALDO Jorge., ed. Medellín, Medio Ambiente, Urbanismo y Sociedad, Eafit, Urbam, Medellín, 2010, pp. 256-270.

Jorge Iván González Borrero., "Finanzas Públicas y Potencialidades de los Tributos al Suelo", Economía Colombiana, no. 330, agosto, 2010, pp. 103-108.

Jorge Iván González y Orlando Acosta., "A Thermodynamic Approach for Emergence of Globalization", en DENG Kent., ed. Globalization - Today, Tomorrow, Sciyo, Rijeka, 2010, pp. 1-26.

Jorge Iván Bula Escobar, "Empleo de calidad o calidad del empleo en tiempo de crisis". Economía Colombiana. Revista de la Contraloría General de la República. Ed. Contraloría General de la República, v. 328. 34 - 42, 2009.

Jorge Iván Bula Escobar, "Trabajo infantil y procesos locales: Análisis desde un enfoque de capacidades y realización de derechos. Ed. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas CID. 252 p.

Ligia Galvis Ortiz, "Niñas, Niños y Adolescentes. Titulares Activos de Derechos". Editorial Aurora. 130 p.

Miembros de la Línea: Alejandro Acosta Ayerbe, Jorge Iván González, André Noel Roth, Myriam Salazar y Jorge Iván Bula como profesores responsables; y, Beatriz Peralta, Marleny Cardona, Jorge Enrique Vargas, Karin Garzón, José de Jesús Ramos, Heublyn Castro, Claudia Córdoba, Liliana Avila, Ernesto Durán, Claudia Villa, Jesús Ortega, Ingrid Gutiérrez, María Dilia Nieves, Giovanni Jiménez, Maribel Castillo, Jairo Zuluaga, Liliana Gallego, Zareth Díaz, María Rosa Estupiñán, Nisme Pineda, Germán Darío Hembuz, Margarita Cano, Eduardo Lozano, como participantes.

Contacto:
doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA: SOCIALIZACION POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Socialización Política y Construcción de Subjetividades", perteneciente al grupo "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", Categoría A1, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva Inter y trans-disciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los "contratos sociales". De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con: - La adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones sociales, los imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la construcción de acción social colectiva. - La construcción de biografías y narraciones individuales y colectivas que posibilitan la des-institucionalización e institucionalización de prácticas hacia la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. - Los escenarios de constitución de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas. - Los significados y las interpretaciones culturales de la política que desafían las prácticas políticas dominantes. - Los procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas discursivas que son transmitidas, pero, a su vez, re-significadas por las nuevas generaciones en sus procesos de socialización localizada en el espacios concretos y épocas históricas diversas. - El arte y su relación con los procesos de socialización política y constitución de las subjetividades.

Investigaciones de profesores concluidas:

- Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero. Colciencias (2005-2007).
- Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Medellín y Manizales (2005-2006).
- La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "Jóvenes Constructores de Paz". Colciencias: 1235-11-17686 (2006 – 2008).

- Narrativas sobre el conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia" (2004-2007)
- Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en 7 Observatorios de Infancia y Familia de Caldas. (2006-2007).
- Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Colciencias (2007-2008).

Tesis Concluidas:

- Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres (2002-2007).
- La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior. Una mirada feminista (2002-2007).
- La Intimidad y la experiencia en lo público (2000-2006).
- Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política (2000-2006).
- Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores investigador (2000-2006).
- Conciencia política y juventud: una mirada desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann (2002-2008).
- La resiliencia en la nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político. lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira (2002-2009).
- La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá (2002-2009).
- Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).

Proyectos de investigación de profesores en curso:

- Juventud y prácticas políticas en América Latina (Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil, Chile, Argentina, Nicaragua, Costa Rica, México, Cuba y Uruguay). (2008-2010).

Tesis en curso:

- Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político.
- Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia.
- Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia.
- Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político” en jóvenes de Bogotá.
- La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia.
- Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales.
- La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política
- La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente.
- Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.
- Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida.
- Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección.
- Responsabilidad ciudadana en salud.
- Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda.
- La democracia cognitiva en el ser antropológico de la Universidad Católica de Manizales.
- Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavicense: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Principales publicaciones de profesores:

- Alvarado, S. V., Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 336 p.
- Botero Gómez, P.; Ospina Serna, H. F. Alvarado, S. V. y Castillo, J. R. (2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En: Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Homo Sapiens Ediciones. p.231-261.
- Alvarado, S. V. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: *Ética*, política y ciudadanía. Colombia: Siglo del Hombre Editores. p. 179-205.

- Alvarado, S. V. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: Comunidad, participación y socialización política. Argentina: Espacio Editorial. p. 55-78.
- Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 21-55.
- Botero, P.; Alvarado, S. V. y Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 148-201.
- Botero, Torres y Alvarado (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 6, n. 2, pp. 565-611. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Alvarado, S. V. y Bustamante, M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 35-56.
- Luna, M. T. (2007). La intimidación y la experiencia en lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 367-389.
- Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero (Comp.) (2007). Justicia, Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – CINDE.
- Ospina, C. A. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, p. 1-33.

Profesores: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, CINDE-Nova University. María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. José Darío Herrera. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Jaime Saldarriaga, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Egresados: María Teresa Luna, Patricia Botero, Ricardo Delgado, Esperanza Paredes, Guillermo Orlando Sierra, Claudia Luz Piedrahita, Patricia Granada, Martha Cecilia Lozano.
Participantes: Alvaro Díaz, Nelson Rojas, María Teresa Carreño, Napoleón Villarreal, Martha Gaviria, Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Ángela María Franco, Alexandra Agudelo, Claudia García, Martha Suárez, Rita Ceballos, Luis Fernando Granados.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

doctoradoumanizales@cinde.org.co



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Renovación Registro Calificado - Res. 2787 del 6 de Abril de 2011 - SNIES 4551 - MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano)

que estén interesados/as en la investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la diseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su responsabilidad de

generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos): Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación, inscrito en uno de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y POLÍTICO (2 créditos): Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

CAMPO DE EDUCACIÓN (7 Créditos): Analizar críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (7 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente Dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 882 8000 Ext. 310

e-mail:

maestriaumanizales@cinde.org.co

WEB:

www.cinde.org.co

<http://www.ceanj.cinde.org.co/index.php/ct-menu-item-2/ct-menu-item-70>

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LINEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

Requisitos de grado: • 2 artículos científicos, derivados de su trabajo de grado

- 1 propuesta educativa innovadora que refleje el dominio del campo fundamentación teórica
- 144 horas de movilidad académica • Competencia comprensiva en inglés

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrece el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinarias, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo) cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de Investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:
 - Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
 - Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
 - Carta de presentación del empleador.
 - Carta de recomendación personal.
 - 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
 - Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
 - Certificado médico.
 - Registro civil.

Duración y costos

INSCRIPCIONES
ABIERTAS

INICIO NUEVA PROMOCIÓN
JULIO 2013

Informes:



Calle 77 Sur N° 43 A 27
Vereda San José
Sabaneta, Antioquia
Tel.: 444 84 24 Exts. 116 - 117
Fax: 288 39 91 Apartado 50262
Medellín


postgradomedellin@cinde.org.co, maestriamedellin@cinde.org.co



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Carrera 9 No. 19-03 / www.umanizales.edu.co

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>  <p>CINDE Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Centro Cooperador de la Unesco para Niños Temposales de América Latina Sede Latinoamericana Grupo Consultivo sobre Calidad y Desarrollo de la Infancia Secretaría Técnica de Red de Redes de Primera Infancia en América Latina Miembro de la Red Mundial de Investigación de Child Watch</p>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; background-color: #f0f0f0;"> MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL </div> <p>La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 1105637030311100111101.</p>
<p style="text-align: center;">METODOLOGÍA</p> <p>El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.</p> <p>Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.</p> <p>Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Niñez. -Educación. -Desarrollo Comunitario. -Socialización y Desarrollo Humano. <p>con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.</p> <p>El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.</p>	<p style="text-align: center;">REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES. - Certificar experiencia profesional mínima de dos años. - Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud. - Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa. - Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos: <ul style="list-style-type: none"> * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma. * 5 fotos tamaño 3 x 4. * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar. * Certificación Laboral. * Referencia Personal.
<p style="text-align: center;">www.cinde.org.co</p>	<p style="text-align: center;">Inscripción: 11 de marzo - 30 de abril / 2013</p> <p style="text-align: center;">Selección: 9 y 17 de mayo / 2013</p>
	<p style="text-align: center;">Resultados: 23 de mayo / 2013</p> <p style="text-align: center;">Publicación admitidos: 17 de junio / 2013</p>
<p style="text-align: center;">CINDE REGIONAL BOGOTÁ Cra 33 No 91 - 50 La Castellana Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98 E-mail: cindebog@supercabletv.net.co</p>	

LISTADO DE ÍNDICES EN LOS CUALES APARECE INDEXADA LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

1. **CATEGORÍA A2 Pubindex de Colciencias Colombia:** http://201.234.78.173:8084/pubindex/EnRevista/detalle.do?__tableName=enArticulo.table.allDetalle&__tableAction=reset&cod_revista_c=385
2. **Capes B1 (Ciencias Sociales):** <http://ged.capes.gov.br/>
3. **Scielo Citation Index del Web of Knowledge:** http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=pt&nrm=iso
4. **Latindex:** <http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=15239&opcion=1>
5. **Carhus:** <http://cercadord.gencat.cat/cercador/AppJava/index.jsp?q=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales&cap=0&method=cerca>
6. **Redalyc:** <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?CveEntRev=773>
7. **Lilacs:** <http://regional.bvsalud.org/php/index.php>
8. **Clase:** <http://clase.unam.mx/>
9. **Dialnet:** <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11939>
10. **Clacso:** <http://www.clacso.org.ar/>
11. **OEI:** <http://www.oei.es/co145.htm>
12. **Ulrichs:** www.ulrichsweb.com/
13. **Iresie:** <http://iresie.unam.mx/>
14. **Ebsco:** <http://www.ebscohost.com/>
15. **Compludoc:** <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/>
16. **Prisma:** <http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/prisma.shtml>
17. **Doaj:** <http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&issn=1692715X&genre=journal&uiLanguage=en>
18. **Actualidad Iberoamericana:** <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>
19. **Miar (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes):** <http://miar.ub.es/consulta.php?issn=1692-715X>
20. **Sociological abstracts :** http://www.csa.com/ids70/serials_source_list.php?db=socioabs-set-c
21. **Fuente académica:** <http://www.ebscohost.com/academic/fuente-academica>
22. **"E-revist@s" :** http://www.erevistas.csic.es/ficha_revista.php?oai_iden=oai_revista590&anyo=2011
23. **Hapi:** <http://hapi.ucla.edu/es/free/journal.php?key=82675&token=e8575cd28de20a0bd70265ac888a79d0>
24. **Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)** <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>
25. **Academic Journal Database:** <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>
26. **Social Services Abstract:** <http://www.proquest.co.uk/en-UK/products/titlists/tl-csa.shtml>



Molano Londoño e Hijos Ltda.

♦ **Papelería** - Calle 23 N° 22-27 PBX/FAX 880 4600
edzapata.papeleria@gmail.com

♦ **Litografía (Editorial Zapata)** - Calle 23 N° 22-33 PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co

♦ **Fotocopiado & Servicios Gráficos** - Calle 23 N° 22-35 PBX/FAX 880 4680
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com

MANIZALES - CALDAS - COLOMBIA



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.4-72.com.co

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

Tarifa postal reducida No. 2012-468. 4-72, vence 31 de Diciembre de 2012

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números – (Incluye gastos de envío)
Colombia \$ 100.000 (año 2011)
Estudiantes \$ 85.000 (Anexar constancia)
Exterior: (Incluye transferencia bancaria) US \$ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia: Oficina:

NOTA: Los datos pueden ser enviados electrónicamente.

Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.

Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.

Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.

Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.

Manizales. Colombia. Sudamérica.

Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co

<http://www.cinde.org.co>

<http://http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>

Esta revista hace parte de la biblioteca virtual de Clacso. Indexada en la base de datos internacional Lilacs de Bireme-OPS/OMS.

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Contenido

Editorial	17	Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana	151
<i>Lorena Valderrama</i> <i>Héctor Fabio Ospina</i>		<i>Luca Giliberti, España</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	35	Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México	163
Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes. Revisión de estudios psicogenéticos	37	<i>Gabriela Zamora-Carmona, México</i>	
<i>Leonardo Yovany Álvarez-Ramírez & Jorge Chacón-Afanador, Colombia</i>		Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas	171
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	49	<i>María Luz Roa, Argentina</i>	
ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA		La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México	185
Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica	63	<i>Arcelia Salome López-Cabello, México</i>	
<i>María Cristina García-Vesga & Elsy Domínguez-de la Ossa, Colombia</i>		Arqueología y educación—programa “Arqueología 199 y Comunidades” para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil	199
Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes	79	<i>Marcelo Fagundes, Brasil</i>	
<i>Julio César Verdugo-Lucero, Bárbara Gabriela Ponce de León-Pagaza, Rosa Esthela Guardado-Llamas, Rosa Martha Meda-Lara, J. Isaac Uribe-Alvarado & Jorge Guzmán-Muñiz, México</i>		Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia	217
Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar	93	<i>Beatriz Elena Zapata-Ospina & José Hernán Restrepo-Mesa, Colombia</i>	
<i>Emilse Durán-Aponte & Lydia Pujol, Venezuela</i>		Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España	229
Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos	109	<i>Rosalina Alcalde-Campos, España</i>	
<i>Luis Araya-Castillo & Margarita Pedreros-Gajardo, Chile</i>		Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional	245
Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno	123	<i>Sandra Pulido, Juliana Castro-Osorio, Marlyn Peña & Diana Paola Ariza-Ramírez, Colombia</i>	
<i>Lorena B. Valderrama, Chile</i>		La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP	261
La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal	137	<i>Ingrit Gutiérrez-Vega & Alejandro Acosta-Ayerbe, Colombia</i>	
<i>Luz del Sol Vesga-Parra & Deibar René Hurtado-Herrera, Colombia</i>		“Ellos” y “Nosotros”: La (des)confianza de los jóvenes en Chile	273
		<i>Jorge Baeza-Correa, Chile</i>	
		Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010	287
		<i>Ángel Mauricio Reyes-Terrón & Moisés Elizarrarás-Hernández, México</i>	